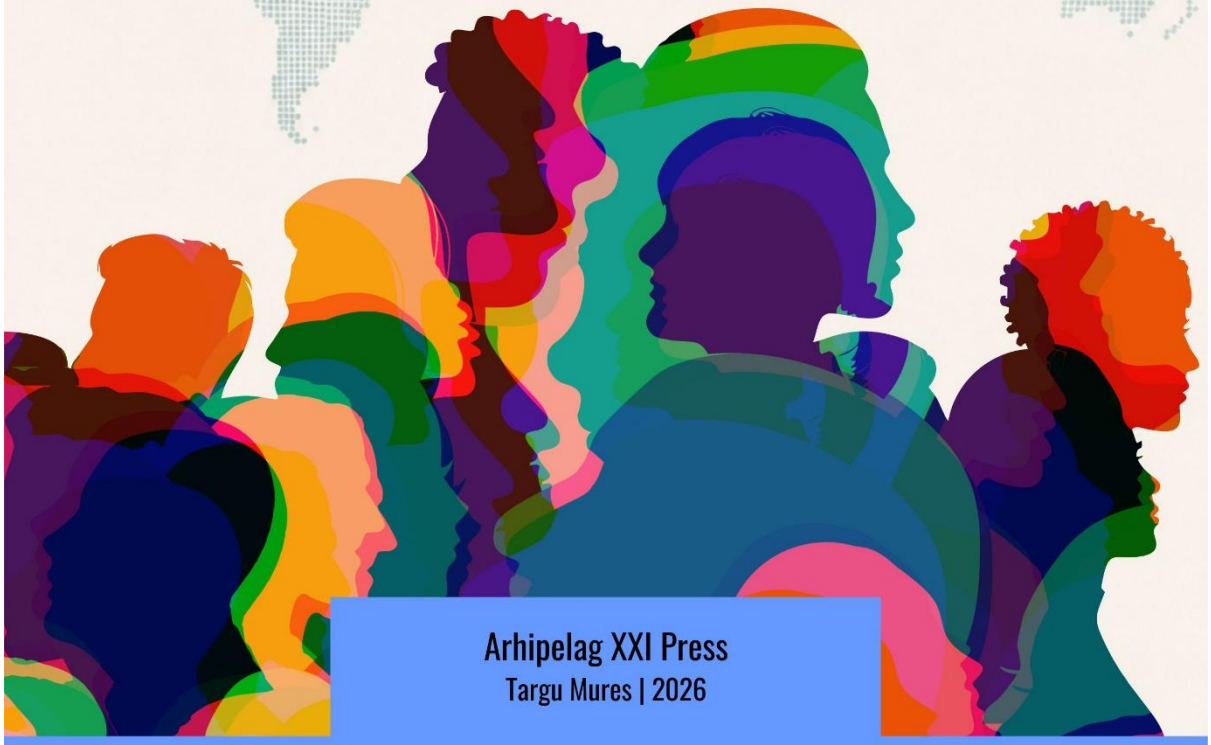
Iulian Boldea
Cornel Sigmirean
(Editors)

Beyond Borders. Redefining Identity Through Global Dialogue

COMMUNICATION, JOURNALISM, EDUCATION SCIENCES, PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY



Arhipelag XXI Press
Targu Mures | 2026

Date: 16 May 2026

Location: “DIMITRIE CANTEMIR” University, Tîrgu Mureș

BEYOND BORDERS. REDEFINING IDENTITY THROUGH GLOBAL DIALOGUE

Section: Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology

ISBN: 978-606-93691-1-1

Edited by: The Alpha Institute for Multicultural Studies

Moldovei Street, 8 540522, Tîrgu Mureș, România

Tel./fax: +40-744-511546

Published by: Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2026

Tîrgu Mureș, România Email: tehnoredactare.gidni@gmail.com

CONTENTS

THE EXPANSION OF INTERCULTURALISM AND MULTICULTURALISM: A PARADIGM OF MODERN EDUCATION 6

Teodor Pătrăuţă 6

Prof., PhD, “Vasile Goldiş” Western University of Arad 6

ETHICAL USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND COGNITIVE AUTONOMY IN CONTEMPORARY LEARNING 15

Sorina-Mihaela Bălan 15

Assoc. Prof., PhD, “Dimitrie Cantemir" University of Târgu Mureș 15

Crisanta-Alina Mazilescu 15

Prof., PhD, West University of Timișoara 15

PICTURE BOOKS AS NARRATIVE MODELS: INSIGHTS FROM KEIRA KNIGHTKEY’S I LOVE YOU JUST THE SAME (2025) 24

Laura Ioana Leon 24

Assoc. Prof., PhD, „Grigore T. Popa” University of Medicine and Pharmacy, Iaşi 24

PERCEIVED LONELINESS AND PSYCHOSOCIAL ADAPTATION AMONG STUDENTS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY ACADEMIC CHALLENGES 32

Maria Pleşca 32

Assoc. Prof., PhD, "Ion Creangă” State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova 32

POWER IN INTERPERSONAL COMMUNICATION 42

Veronia Păstae 42

Assoc. Prof., PhD, „Carol I” National Defense University, Bucharest 42

Luiza-Maria Costea 42

Prof., PhD, „Carol I” National Defense University, Bucharest 42

Mirela Ioniţă 42

Assoc. Prof., PhD, „Carol I” National Defense University, Bucharest 42

DEVELOPING PROFESSIONAL SKILLS AMONG YOUNG SPECIALISTS IN NEUROPSYCHOLOGY 50

Victoria Maximciu 50

Lecture, PhD, „Ion Creangă” Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova 50

THE ROLE OF SELF-IMAGE IN INTEGRATION OF MENTALLY DEFICIENT PUBERS IN THE MAINSTREAM SCHOOL 59

Elena Daniela Calotă 59

Lecturer, PhD, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, Pitești University Center 59

TEACHERS' FORMATIVE ASSESSMENT COMPETENCE AS A DETERMINANT OF FUNCTIONAL LITERACY DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS 70

Dorina Putină 70

Lecturer, PhD, "Alecu Russo" State University of Bălți, Republic of Moldova 70

PSYCHOLOGY AND THE REPLICABILITY CRISIS. THE FAILURE OF THE SCIENTIFIC DREAM AND THE COST OF THIS HISTORICAL FIASCO 79

Adrian Păcurar 79

Lecturer, PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad 79

Lia Lucia Epure 79

Assoc. Prof., PhD, „Vasile Goldiș" Western University of Arad 79

COACHING AS AN INSTRUMENT FOR PERSONALIZING ESP INSTRUCTION 86

Monica Negoescu 86

Lecturer, PhD, Technical University of Cluj-Napoca 86

EDUCATION... WHERE IS IT HEADED? 92

Nelu Vicol 92

Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova 92

Natalia Melnic 92

Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova 92

TEACHER INVOLVEMENT – DETERMINING FACTOR IN THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS 100

Valeria Peştean 100

Lecturer, PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad 100

COMMUNICATION CHALLENGES IN MULTICULTURAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY LEVEL: A THEORETICAL ANALYSIS 106

Melinda Izabela Achim 106

Lecturer, PhD, North University Center of Baia Mare, Technical University of Cluj-Napoca 106

NAȘUL TV, AN OASIS OF LIBERTY IN THE ROMANIAN MASS-MEDIA ENVIRONMENT 113

Sorin Gheorghe Suciu 113

Lecturer, PhD, Sapientia Hungarian University of Transylvania 113

THE ROLE OF EMOTIONAL DISCIPLINE IN SHAPING FORMATIVE ASSESSMENT IN PRIMARY EDUCATION 122

Natalia Cazacu 122

Assist. Prof., PhD, „Alecu Russo" State University of Bălți, Republic of Moldova 122

MUSEUM EDUCATION – BRIDGE BETWEEN PAST AND PRESENT. CASE STUDY : PRINCIPIA MUSEUM ALBA IULIA 127

Camelia Haşa 127
PhD, Alba Iulia Princes' Palace Cultural Center 127
PERSONALIZED STRATEGIES FOR MONITORING THE LEARNING PROCESS AMONG PSYCHOLOGY STUDENTS: IMPLICATIONS FOR MOTIVATION AND PERFORMANCE IN A GLOBALIZED CONTEXT. 134
Crenguţa Elena Preda 134
PhD Student, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova 134
PSYCHOPEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF AUTONOMY DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN 143
Mirela Georgeta Paraschiva 143
PhD Student, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova 143
INTERACTIVE GEOGRAPHY: THE EFFECTIVE INTEGRATION OF EDUCATIONAL PLATFORMS AND DIGITAL APPLICATIONS IN TEACHING, LEARNING AND ASSESSMENT PROCESS 152
Gabriel-Valentin Pană 152
PhD Student, University of Bucharest 152
THE USE OF ROLE-PLAY IN DEVELOPING DIALOGUE-BASED COMMUNICATION SKILLS IN FIRST GRADE 161
Andreea-Simona Elgamal 161
PhD Student, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova 161
UNDERSTANDING RESPONSES TO DIFFERENCE IN A TECHNOLOGICALLY MEDIATED WORLD: A RELATIONAL PERSPECTIVE 171
Alexandrina Popescu-Cruceanu 171
Psychologist, Speech and Language Therapist, CJRAE Suceava 171

THE EXPANSION OF INTERCULTURALISM AND MULTICULTURALISM: A PARADIGM OF MODERN EDUCATION

Teodor Pătrăuţă
Prof., PhD, "Vasile Goldiş" Western University of Arad

***Abstract**: The myth of culturally homogeneous societies has increasingly diminished over recent decades, gradually leading to the conclusion that cultural diversity has always been, and continues to be, a defining characteristic of European societies. The idea of cultural homogeneity, promoted during the era of modern European nation-building, is increasingly giving way to an awareness of the coexistence of distinct cultural groups within the same state entity and to the necessity of establishing intercultural dialogue.*

Within the current paradigm of intercultural education, ethnic differences are regarded as a source of richness, and intercultural dialogue is actively encouraged. Romania has benefited, and continues to benefit, from interculturality: through genuine cultural interaction with minority ethnic groups, society becomes spiritually enriched while, at the same time, supporting their authentic integration into Romanian society.

Regardless of where we live, it is evident that we inhabit a multicolored world. We live within a mosaic of structures, cultures, and forms. We are taller or shorter, more timid or more courageous; we dress, think, speak, and dream differently. Each of us is unique in an extraordinary variety of expressions, possessing specific characteristics and distinctive features. It is precisely this diversity cultural, religious, linguistic, political, and economic that saves us from monotony. Likewise, this increasing plurality of forms represents the element that gives color, meaning, and dynamism to the contemporary world.

***Keywords:** paradigm, interculturality, diversity, multiculturalism, education, plurality.*

Mitul societăților uniforme din punct de vedere cultural a suferit tot mai mult în ultimele decenii, ajungându-se treptat la concluzia că diversitatea culturală a fost și este o stare de fapt caracteristică a societăților europene și nu numai. Ideea unei omogenități culturale, propovăduită în era construcției națiunilor europene moderne, lasă tot mai mult locul conștientizării coexistenței unor grupuri culturale distincte în cadrul aceleiași entități statale, și a necesității instituirii dialogului inter ăi multicultural.

Educația interculturală și-a făcut apariția pe agenda politică a Europei odată cu școlarizarea copiilor imigranților din societățile vest-europene. S-a conștientizat atunci pentru prima dată că existența unor grupuri provenite dintr-un fond cultural diferit de cel al populației majoritare poate constitui o provocare. În acest prim stadiu al educației interculturale, diferența este percepută și tratată ca o țară. Urmează apoi stadiul în care copiilor imigranților li se recunoaște dreptul de a beneficia de ore de studiu al propriilor limbi, culturi și religii, însă în afara procesului de școlarizare din sistemul de învățământ formal, și în afara oricărui dialog intercultural cu educabili majoritari. În cel de-al treilea stadiu, paradigma actuală a educației inter și multiculturale, diferența constituie o bogăție și se promovează dialogul intercultural între diferitele grupuri din societate. România ar avea de câștigat din ambele direcții: ne-am îmbogăți spiritual cunoscând și fiind într-un contact real cultural cu etniile minoritare și, în același timp, le-am ajuta în integrarea lor reală în societatea românească.

Deschiderea spre o educație europeană a cadrelor didactice și, în final, a comunității române va atrage deschiderea spre educație europeană și a cadrelor didactice și a tuturor educabililor.

Indiferent unde am locui, pentru oricare dintre noi este evident că trăim într-o lume multicoloră. Trăim într-un mozaic de structuri, de culturi, de forme. Suntem mai înalți sau mai scunzi, mai timizi sau mai curajoși, ne îmbrăcăm, gândim, vorbim, visăm altfel. Suntem cu toții diferiți, într-o uimitoare varietate de manifestări, avem caracteristici și particularități specifice și tocmai acest lucru ne face unici. Tocmai această diversitate culturală, religioasă, lingvistică, politică, economică- ne salvează de la monotonie. Tocmai această pluralitate de forme din ce în ce mai diverse reprezintă elementul ce dă culoare, sens și dinamică modernă lumii contemporane, de aici și necesitatea de a realiza o educație inter și a multiculturalității. Evident că nici școala sau educația nu sunt excluse din acest proces de expansiune a diversității. Universul școlii este vizibil ,un spațiu al pluralității, al diferențelor, al culorilor. In spațiul școlii se intersectează personalități, priorități și stiluri diferite, valori, comportamente, limbi particulare, oferind astfel multiple provocări abordărilor educaționale.

Una dintre nevoile fundamentale ale oricărui individ este aceea de a se defini ca membru al unui grup, al unei colectivități. Intre multiplele apartenențe la care acesta se poate raporta, un loc important este ocupat de apartenența etnică. Printre caracteristicile esențiale ce definesc în general identitatea unui grup etnic se situează incontestabil istoria și cultura.
Învățământul românesc a promovat până nu demult o abordare "monoculturală" ce a avut în vedere reproducerea modelului cultural al populației majoritare. Această tendință, ce ignoră prezența și participarea la istorie a altor comunități culturale și favorizează asimilarea acestora de către majoritate, vine în contradicție cu declarațiile privind recunoașterea minorităților și a dreptului acestora de a-și perpetua și dezvolta propria cultură. Modelul „iceberg-ului" poate ilustra foarte bine complexitatea culturii. Modelul evidențiază faptul că unele dintre elementele culturale fundamentale sunt foarte vizibile, în timp ce altele sunt mai greu de descoperit. asupra culturii.

Ideea ce se află în spatele acestui model este aceea că putem înțelege cultura asemeni unui iceberg: numai o porțiune foarte mică din iceberg se poate vedea deasupra apei. Acest vârf al iceberg-ului este susținut de o parte mult mai mare, dedesubtul apei, deci invizibilă. Cu toate acestea, această parte de jos a iceberg-ului este fundația puternică. De asemenea, în cultură sunt câteva părți vizibile: arhitectura, arta, gătitul, muzica, limba, pentru a numi doar câteva. Dar fundația puternică a culturii este mai greu de observat: istoria grupului de oameni ce menține istoria, normele, valorile, părerile lor despre spațiu, natură, timp, etc.

Modelul iceberg-ului relevă faptul că părțile vizibile ale culturii sunt doar expresiile părților sale invizibile. De asemenea, scoate în relief cât de dificil este să înțelegi oameni cu medii culturale diferite – pentru că noi putem să observăm părțile vizibile ale „iceberg-ului lor", dar nu putem să vedem imediat care sunt bazele pe care aceste părți se sprijină. Pe de altă parte, modelul lasă niște întrebări menționate mai sus fără răspunsuri. De cele mai multe ori, este folosit ca punct de plecare pentru o analiză mai în adâncime a culturii, o primă vizualizare a faptului de ce este uneori așa de dificil să înțelegi și să „vezi" cultura. Modelul iceberg-ului ne concentrează atenția asupra aspectelor ascunse ale culturii.de aici și necesitatea de a vedea mult mai în profunzime aspectele cu care se confruntă lumea contemporană.

Fenomenul de globalizare, cu tendințele sale de uniformizare, ridică serioase semne de întrebare privind capacitatea de a distinge în prezent, în viața cotidiană actuală, diferite modalități de manifestare ale elementelor situate în partea invizibilă a iceberg-ului între grupurile culturale (cel puțin între cele care se regăsesc în societatea occidentală). Simultan, sunt însă și numeroase opinii ce insistă pe confruntarea între culturi ce se manifestă tot mai acut la nivel global și se reflectă tot mai puternic la nivel local.

Coexistența mai multor culturi în același spațiu a dat naștere unui set de concepte înrudite: multicultural, intercultural, precum și multiculturalism, interculturalitate. În pofida unei înțelegeri superficiale care ar putea concepe cei doi termeni ca fiind sinonimi, binomul de concepte **multicultural / intercultural** prezintă unele diferențe esențiale. Astfel,

„**multicultural**” este un termen descriptiv, referitor la o stare de fapt, la conviețuirea mai multor grupuri în aceeași societate. Conceptul tinde să evidențieze diferența sau chiar separarea netă dintre culturi și grupuri percepute ca fiind diferite, și este folosit cu precădere în societăți post-coloniale (Marea Britanie, Țările de Jos), unde nu de puține ori este vorba de conviețuirea paralelă a grupurilor etnice, fără o adevărată relaționare unele față de celelalte.

În schimb, conceptul de „**intercultural**” pune accentul pe interacțiunea dintre grupurile percepute ca distincte din societate, referindu-se mai degrabă la un proces dinamic de schimburi, de dialog, de negociere între grupuri, precum și de identificare a unui limbaj comun și a unui spațiu comun în care să se desfășoare comunicarea. Caracterul intercultural al unui fapt este tocmai accentul pe relația reciprocă dintre elementele constitutive ale schimburilor.
Acceptarea diversității culturilor conduce la acceptarea ideii de coexistență a mai multor culturi, la adoptarea, ca politică de gestionare a diversității, a **multiculturalismului**. Termenul, echivalent cu pluralismul cultural, politic, religios, etc., predomină în statele anglo-saxone, unde accentul cade pe recunoașterea existenței mai multor grupuri etnice, ca și **politică** națională. Dincolo de aspectul politic al recunoașterii coexistenței mai multor grupuri etnice în cadrul aceleiași entități statale, multiculturalismul nu se oprește însă decât superficial asupra modului de interacționare dintre aceste grupuri, și nici asupra permeabilității dintre grupuri la influențe reciproce. Conștiința deținerii unei anumite culturi implică însă, cel puțin indirect, raportarea la o altă cultură față de care individul se delimitează. Din această prismă, nu poate exista decât conștientizarea interculturală, adică a faptului că o anumită cultură este percepută ca fiind diferită în raport cu alta. Astfel, conceptul de „**interculturalitate**” se referă la spațiul dintre două sau mai multe culturi, care este prin excelență un spațiu dinamic, în permanență supus proceselor de negociere dintre două grupuri percepute ca aparținând unor culturi diferite. Ia naștere în acest spațiu comunicarea interculturală, un dialog între subiectivități, o negociere identitară, o interacțiune între indivizi și grupuri percepute ca diferite din punct de vedere cultural. Accentul se pune pe caracterul dinamic al proceselor de comunicare interculturală, pe latura de construcție și reconstrucție continuă, favorizează o concepție dinamică a culturii, așa cum am definit-o în cele de mai sus. În momentul în care devin vizibile procesele de negociere identitară și de construcție a propriei culturi, printre altele, prin raportarea la alte entități culturale, este imposibil să percepem cultura ca pe un bloc rigid și static. Din contră, aceasta devine maleabilă, un flux continuu de influențe în perpetuă restructurare și reinterpretare.

Dincolo de caracterul descriptiv al definiției interculturalității, se întrevede caracterul normativ al conceptului, care pornește de la ideea că o mai bună înțelegere între indivizi din grupuri aparent diferite este posibilă și dezirabilă.23 Abordarea interculturală se materializează în primul rând prin intermediul educației, ca antidot al rasismului, xenofobiei, excluderii și marginalizării.

Se întrezărește astfel, între conceptele de multiculturalism și interculturalitate, aceeași diferență majoră ca și între termenele de multicultural și intercultural. În lumina acestor clarificări, vom prefera astfel termenului „multicultural” conceptul **intercultura**l**,** care redă cu o mai mare acuratețe faptul că este vorba de un proces **dinamic**, de o relaționare a diferitelor grupuri unul față de celelalte. Așa cum susține și Micheline Rey, prefixul **inter-** sugerează o serie de procese dinamice și reciproce: schimburi, interacțiune, reciprocitate, înlăturarea barierelor și solidaritate între grupuri. Aceste clarificări fiind aduse, putem aborda în cele ce urmează forme ale educației în societate, pentru putea aprofunda apoi rolul educației inter și multiculturale.

Forme și metodologii de realizare a educației inter și multiculturale

Formele de realizare a educației interculturale rămân cele generale, în care se face orice tip de educație: lecțiile obișnuite, activitățile nonformale din școală sau influențele informale

exercitate în afara perimetrului școlar. Cât privește metodologia didactică, se vor prelua și adapta procedeele activizante cunoscute, care se vor combina în modalități cât mai inteligente pentru a favoriza și forma comportamente interculturale. Va fi promovată o pedagogie activă și participativă, metode active care să solicite interesul și creativitatea elevilor, care să facă apel la toate capacitățile lor și care să le permită să se exprime și să colaboreze. La aceasta pot concura mai multe tipuri de activități (Rey, 1999, p. 188): realizarea de proiecte, cercetări, anchete prin interviuri, jurnale de clasă, recitări de poezii, povestiri, interpretări de roluri, manifestări teatrale cu sau fără marionete, dezbateri de idei plecând de la studii de caz, discuții asupra unor probleme cu impact asupra vieții școlii, posibilitatea de a negocia și ajunge la decizii consensuale, exerciții de reflecție critică și constructivă. Utilizarea nu doar a documentelor pedagogice ci și a unor "documente autentice", ca foile de jurnal, fotografii, diapozitive, emisiuni T.V., filme video, ce vor permite acumularea unor informații diverse și reale asupra obiectelor, culturilor și limbilor pe care le studiază elevii.

Un rol deosebit în sporirea sensibilității față de alteritate îl joacă mass media. Instanțele mediatice electronice (îndeosebi televiziunea și Internetul) presupun mai multe calități, printre care ubicuitatea (prezența peste tot) și imediatitatea (prezentarea faptelor în direct). Lumea este prezentă aici, îndepărtatul este apropiat, devin participant activ la un spectacol în care sunt integrat ca actor. Culturile se amestecă unele cu altele, trecerile de la un spațiu cultural la altul se fac instantaneu, difuziunea modelelor culturale este pe deplin garantată. Străinul nu-mi mai este străin, evenimentele petrecute aiurea mă marchează, devin mai sensibil la alteritate. Mass media prezintă o organizare a capitalului cultural al omenirii într-o modalitate osmotică, interculturală. Actualitatea mediatică vine cu un imens potențial intercultural. Canalele specializate (în știri, documentare științifice) penetrează conștiințele, realizând o integrare cognitivă care, dincolo de funcțiile discutabile, uniformizatoare au și avantajul de a crea premisele unei înțelegeri în planul savoir-ului la care se raportează fiecare.

Un cadru prielnic de realizare a educației inter și multiculturale îl constituie sportul. Sportul nu este numai o practică fizică, este și una culturală. Fiecare disciplină sportivă îngăduie mai multe grade de universalitate. Fotbalul în Europa sau baseball-ul în SUA au în subsidiar și funcții interculturale. Sportul vehiculează modele, vedete care întrec spațiul limitat al unei țări. Marii sportivi nu mai au cetățenie unică, au devenit “mondiali”. Sportul poate uni, dar și dezbina. El oferă oportunități pentru cunoaștere și comunicare între oameni de origini diverse, dar constituie și prilej de distanțare și reliefare a orgoliilor personale, comunitare, naționale. Dacă nu este semnificat cum trebuie, sportul, practicanții și admiratorii lui își întăresc apartenențele, spiritul de castă, de adversitate, de opacitate față de “dușmani”, “străini” etc.

La nivelul practicilor instituțiilor școlare se va recurge la mai multe formule: necesitatea de a apela la o pedagogie activă și participativă, învățarea cooperativă ce antrenează mai mult pe copiii cu posibilități materiale modeste pentru a promova o egalitate a șanselor educaționale, gestiunea democratică a învățământului la nivelul clasei sau școlii, educația pentru comunicare.

Gama de activități în școală se va lărgi, prin îmbinarea diferitelor forme de organizare cu noi mijloace de învățământ și împrumutarea unor practici sau strategii specifice manifestărilor culturale de nivel comunitar sau global. Iată posibile tipuri de activități ce se pot contura (Rey, 1999, pp. 189-193):

- invitarea în școală sau în mediul educativ a unor persoane avizate din exterior; aceste contacte vor fi cu atât mai benefice și mai instructive dacă invitații reprezintă puncte de vedere diferite, medii sociale și culturi diferite;
- utilizarea bibliotecilor, a centrelor de documentare audio-vizuale prezente în școală sau în comunitate sau chiar a unor bibliobuze, circulând dintr-o localitate în alta. Aceste centre vor trebui să dispună de lucrări care să răspundă obiectivelor educației

interculturale: lucrări prezentând drepturile omului și libertăți fundamentale accesibile diferitelor grupe de vârstă, documentații asupra condițiilor unei dezvoltări durabile și asupra mediului înconjurător, expuneri ale unor evenimente istorice sau contemporane, invitând la reflecție asupra problemelor supraînarmării, rasismului și excluderii minorităților etnice, naționale sau religioase, documente capabile de a combate teoriile care vin să se opună înțelegerii internaționale și interculturale, documente în diferite limbi (există din ce în ce mai multe cărți bilingve pentru copii), documente și jocuri cu referiri la diferite culturi, mai ales (dar nu exclusiv) cele care sunt reprezentate în comunitate.

- utilizarea noilor tehnologii ale comunicării (teleînvățarea, televiziunea educativă, cărțile - casetă), care permit accesul la educația continuă a unor noi categorii sociale și constituie o cale de tranziție spre o altă formă de educație;
- utilizarea de reviste care pot să suplinească materialul pedagogic, frecventă în țările în curs de dezvoltare;
- participarea la evenimentele culturale și sărbătorile locale, la diversele activități care sunt propuse, vizitarea de muzee și expoziții;
- antrenarea în activitățile muzicale și corale. Cântecul constituie un mijloc de participare și de dezvoltare a unei culturi a păcii;
- studiul aportului reciproc al culturilor, care se poate realiza și în afara unor evenimente culturale specifice. Ca și muzica, arhitectura, artele plastice și motivele lor decorative, operele literare, științele oferă ocazii remarcabile de a ilustra legăturile existente între est și vest, între nord și sud;
- organizarea de întâlniri între persoane de culturi diferite, ca ocazii de stabilire a unor noi relații de prietenie;
- reacția la evenimentele politice locale și internaționale. Dramele (războaie, foamete sau catastrofe ecologice) sau injustițiile (acte rasiste, respingerea cererii de război etc.) care se petrec zi de zi în întreaga lume și cu care tinerii sunt confruntați, mai ales, prin televiziune, nu îi lasă indiferenți.
- înfrățirile, care oferă o ocazie concretă a schimbului și solidarității. Ele se pot realiza între clase ale aceleași școli, pentru a iniția contacte pozitive între grupuri, ca și între clase din alte regiuni lingvistice sau chiar din alte țări;
- corespondența școlară, care poate fi realizată deja de către toți copiii prin schimburi de desene, de casete audio sau video. Noile tehnologii facilitează diferite forme de schimb;
- colaborarea cu asociațiile locale sau internaționale, mai ales cu diverse asociații nonguvernamentale ale căror obiective sunt în relație cu înțelegerea internațională și educația interculturală, cu drepturile omului și emanciparea grupurilor minoritare, pacea, dezvoltarea și protecția mediului;
- vizitele, cursurile, zilele sau săptămânile de studiu centrate pe un aspect anume (mediul înconjurător, arhitectura, artizanat, limbi);
- participarea la activitățile propuse de unele organisme;
- celebrarea Zilei drepturilor copilului pe 20 noiembrie, data aniversară a "Declarației drepturilor copilului" (1959) și a "Convenției privitoare la drepturile copilului" (1989) adoptată de ONU, ca și celebrarea Zilei drepturilor omului pe 10 decembrie, dată aniversară a "Declarației universale a drepturilor omului" (1948) proclamată de ONU.

Dimensiuni ale educației inter și multiculturale

Cum era de așteptat, numeroșii autori care s-au aplecat asupra educației inter și multi culturale au conceptualizat în mod diferit sistemul de procese pe care îl angrenează educația interculturală în aplicarea sa în practică. Pentru o simplificare analitică, am preferat însă să ne referim în primă instanță la două dimensiuni majore ale educației inter și multiculturale.

Aplicarea principiilor acesteia presupune, concomitent, respectul **diversității**, și cel al **echității**. Pe aceste două axe se bazează, în practică, atât conținuturile cât și procesele pedagogice proprii educației interculturale.

Dimensiunea **diversității** reprezintă prima axă pe care se plasează conținuturile educației inter și multiculturale. În acord cu principiile enumerate anterior, în cadrul educației inter și multiculturale, interesul pentru oglindirea diversității se manifestă în mai multe direcții. În primă instanță, este vorba de redarea realității sociale ca fiind compusă din elemente **diverse** (grupuri, indivizi, interese...).

Sensibilizarea educabilului la această realitate plurală este o condiție sine-qua-non a abordării eficiente a conceptelor proprii educației inter și multiculturale. Ca atare, suporturile pedagogice ale întregii curricule trebuie să reflecte această pluralitate de puncte de vedere, prin care diversitatea, și implicit alteritatea, vor deveni ulterior inteligibile. Din perspectiva educației interculturale, realitatea trebuie redată din unghiuri diferite, permițând astfel coexistența unor versiuni care reflectă diversitatea reală a punctelor de vedere din societatea pluralistă.

Tot pe axa diversității se află și preocuparea pedagogică de a oferi educabilului posibilitatea de a comunica și de a coopera cu ceilalți în cadrul unor grupuri eterogene. Acestea au menirea de a reflecta diversitatea punctelor de vedere, de a familiariza educabilul cu existența unor perspective diferite de a sa.

Cea de-a doua dimensiune a educației interculturale se referă la **echitate**. În strânsă legătură cu prima dimensiune a diversității, miza majoră a axei echității este înțelegerea faptului că alte puncte de vedere pot fi la fel de de valabile și poate la fel de „**corecte**" ca și propria perspectivă, odată ce sunt evaluate cu ajutorul criteriilor „**celuilalt**". Astfel, practica pedagogică trebuie să se axeze pe valorizarea punctelor de vedere „**diferite**", pe faptul că acestea au tot atâta legitimitate ca și propria percepție. Este vorba, pe scurt, de punerea în aplicare a principiilor relativismului cultural, însă la micronivelul gândirii individului.

Această dimensiune a educației interculturale presupune de asemenea abordarea conceptelor legate de drepturile omului (căci toți indivizii se nasc **egali)**, și conștientizarea de către elev a practicilor de intoleranță, discriminare și rasism, care contravin principiilor drepturilor omului.

Pentru aplicarea acestor principii de către educabili, este esențial, în primă instanță, ca acestea să fie respectate inclusiv de către cadrele didactice în mediul instituției școlare și al școlii în general. Astfel, echitatea accesului la resurse educaționale, a participării la actul educativ, dar și echitatea din punct de vedere al așteptărilor față de performanțele școlare și de competențele copiilor și tinerilor , sunt condiții fără de care educabilul nu va conștientiza cu ușurință necesitatea de a respecta, la rândul său, principiul echității.

Inter și multiculturalitatea și universul educației

În cadrul oricărui context am face analiza educației , se poate observa că pedagogia actuală interculturală traversează trei stadii succesive:

- în cadrul primului stadiu, obiectivul ei este de a dezvolta măsuri de primire și o pedagogie de susținere specifică pentru copiii și tinerii imigranți înscriși la școală. Diferența este percepută ca un handicap, o tară la a cărei eliminare contribuie școlarizarea.
- cel de al doilea stadiu recunoaște acelorași copii dreptul de a învăța în propria limbă, dreptul la cultura și religia țării lor de origine. Acest tip de învățământ se desfășoară îndeosebi înafara orelor de clasă, prin intermediul unor profesori recrutați.

În general din țara de origine a educabililor și nu-i privește decât foarte puțin și indirect pe copiii autohtoni.

- În cel de al treilea stadiu, cadrul de referință se lărgește, se depărtează din ce în ce mai mult de situația școlară a copiilor cu referințe culturale diferite și de nevoile lor specifice.
- Sistemul școlar trebuie acum să se adapteze noilor exigențe impuse de contextual pluricultural al societății.

La acest nivel, interculturalitatea privește pe toată lumea. Diferența nu mai este o tară, o jenă sau un handicap, ci o bogăție.

Nu mai este, deci, cazul să se creeze un proiect educativ și cultural specific minorităților, complementar proiectului educativ și cultural global; nu mai este cazul ca acesta să fie exclusiv centrat pe școală; nu mai este cazul să se focalizeze culturalul exclusiv pe dimensiunea lingvistică.

Se pot stabili astfel două mari axe ale pedagogiei interculturale:

- Educația interculturală urmărește dezvoltarea unei educații pentru toți în scopul recunoașterii diferențelor care există în interiorul aceleiași societăți, și nu o educație pentru cei cultural diferiți. Educația interculturală nu este o problemă a publicurilor specifice. Ea este o educație a tuturor pentru "parametrul cultural", atât minoritari cât și majoritari, într-o reciprocitate de perspective.
- Educația interculturală dezvoltă o pedagogie a relației umane de un anumit tip: o educație care permite elevilor să se situeze ei înșiși, în orice moment, în raport cu ceilalți, ceea ce le oferă mijloace pentru a-și diversifica referințele, pentru a trăi diferitele aspecte culturale ale mediului înconjurător în deplină legitimitate.

Concluzia poate părea provocatoare, ea interpelează rolul școlii și gestiunea metodologică a relației școlare: "Nu este rolul școlii să determine identitatea elevului, să-l identifice pentru ca apoi să-l închidă într-o rețea de semnificații, nici să aleagă pentru el o identitate oarecare. Educația interculturală este fondată pe principiul <<centralității copilului>>, punctul de plecare al oricărei pedagogii adevărate".

Pedagogia interculturală este astfel definită ca fiind o pedagogie a relației, o pedagogie a diferenței (a cunoașterii, a înțelegerii, a respectului pentru diferență). Ea pregătește individul să facă față unei noi conjuncturi sociale prin transmiterea de cunoștințe și dezvoltarea de competențe specifice (aptitudini legate de comunicare, relația interpersonală și intercomunitară, spiritul critic față de identități particulare, relativizarea modelelor ...).

Indiferent de domeniul care face obiectul învățării, perspectiva interculturală presupune că în orice moment elevul se va confrunta cu maniera în care tematica respectivă este percepută în alte contexte culturale.

Analiza activităților realizate în diferite contexte a permis totodată degajarea condițiilor prealabile aplicării acestei politici educative și culturale în sistemele educative.

1. Voința politică generală de a considera populațiile minoritare ca parte integrantă a societății de reședin]ă; dacă nu se întâmplă așa, condițiile în care grupurile socio-culturale diferite intră în contact vor fi unele de inegalitate a schimbului.

2. Nici o societate pluralâ nu poate spera să-i fie recunoscut pluralismul în drept și spirit fără să ducă în același timp o politică activă pe frontul socio-economic și pe frontul educativ.

3. Reînnoirea școlii trebuie percepută raportat la funcționarea sa internă și raportat la relațiile sale cu exteriorul, ceea ce implică o reconsiderare a rolului școlii; fără aceasta, nici o modificare în cadrul relațiilor dintre școală, cartier și familie nu este posibilă; fără de care adoptarea unei pedagogii interculturale este imposibilă.

4. Mass-media și în general informația constituie, alături de școală, două surse importante de reprezentări simbolice, care joacă un rol fundamental în raport cu modul în care noi îl percepem pe celălalt și modul în care noi ne comportăm fa]ă de acesta. Interacțiunea dintre aceste domenii reprezintă o variabilă determinantă pentru coerența gestiunii dimensiunii interculturale.

5. Dezvoltarea de politici educative și culturale active și intervenționiste care, pe plan local, își propun:

- să elimine compartimentarea grupurilor școlare, ținând cont de maximum-ul de factori care influențează procesul de socializare și de educație;
- să dezvolte resursele educative și culturale de pe teren (biblioteci, muzee, cluburi pentru tineri, posturi locale de radio, diverse locuri de creație artistică și de exprimare culturală...);
- să creeze locuri și nivele de concertare și de participare pentru o gestiune socială a școlii.

6. Dezvoltarea unui astfel de proiect educativ și cultural implică necesitatea ca el să corespundă în mod real nevoilor comunității și ca toate componentele comunității să adere la aceleași valori de autonomie și de solidaritate.

Datorită acestui caracter multi- și intercultural al societăților noastre, asistăm la un fel de reajustare a factorilor în funcție de care se structurează știința și se elaborează conceptualizarea. Dacă acum câteva decenii această operație se realiza mai ales prin însușire și comparare de modele teoretice, pe baza unei axe diacronice, astăzi ea se concretizează pe baza unei axe sincronice și se decantează din dialogul între formele variate ale aceleiași realități în contexte culturale diferite.

Conceptualizarea nu rezultă în mod prioritar din confruntarea între ceea ce produce cel care se instruiește și disciplina propusă. Dialogul între diferențe este cel care îl determină pe educabil să construiască un model care integrează particularismele și universalismul grupului social căruia îi aparține (aici este vorba, în mod evident, de anul de studiu din care face parte). Acest model se decantează ulterior prin confruntarea cu alte producții de același tip. Dacă ne situăm într-un domeniu de producție convergentă, confruntarea cu modelul teoretic nu se va face decât la sfârșitul parcursului.

Ca și concluzie a acestor reflecții despre expansiunea inter și multiculturalismului în educație, am putea conchide că:

- educația inter și multiculturală constă mai puțin într-o educație concepută pentru cei cultural diferiți, ci este educație a tuturor pentru un nou parametru cultural;
- educația inter și multiculturală nu trebuie să se limiteze în mod exclusiv la transmiterea unor conținuturi specifice în cadrul unei discipline particulare. Consolidarea abordării sale interdisciplinare este fundamentală; ea trebuie să se definească mai ales în funcție de raportarea la știință, și nu prin știință;
- educația inter și multiculturală nu poate fi concepută doar pentru mediul școlar, ci și în legătură extinderea ei în extrașcolar (familie, grupuri sociale, instituții, comunități, mass-media ...);
- educația inter și multiculturală implică centrarea pe educabil, care este actor și nu doar obiectul învățării și participă activ la elaborarea și gestionarea regulilor pentru o viață democratică în cadrul clasei și al școlii;
- educația inter și multiculturală nu poate fi disociată de educația pentru mass-media; dezbaterile au subliniat în mod particular importanța unei analize critice a surselor de informare în cadrul tuturor cursurilor care vehiculează date economice, umane, politice, sociale, culturale;

Implementarea educației inter și multiculturale nu trebuie să înlocuiască, să întârzie sau să reducă eforturile de a transforma învățământul românesc într-unul inter și multicultural, în mod transversal, adică în programa școlară, în oferta educațională, în metodele de predare și manualele de studiu, și în mod longitudinal, adică la toate materiile. Falsa impresie că inter și multiculturalitatea pot fi puse în practică doar la anumite discipline trebuie combătută: inter și multiculturalitatea este, și trebuie văzută ca o atitudine generală ci ca o extensie a acestora la nivelul întregii societăți.

BIBLIOGRAPHY:

1. Alex Mucchielli, *Dicționar al metodelor calitative în științele umane și sociale*, Iași, Editura Polirom, 2002.
2. Florian Banu, *Asalt asupra economiei României*, București, Editura Nemira, 2004.
3. Ionescu Miron,Instrucție și educație, Arad,Editura Vasile Goldiș University Press ,2007.
4. Ion Marginean, *Proiectarea cercetării sociologice*, Iași, Editura Polirom, 2001.
5. M. Surdu, *Educația școlară a populației de romi* în studiul Indicatori privind comunitățile de romi din România,București, Ed. Expert, 2002.
6. Pierre Desen,Christiane Perregaux,Micheline Rey,*Educația interculturală*,Iași,Editura Polirom,1999.
7. *Monitorul Oficial nr. 431 din 2 septembrie 2000*, modificat prin Legea 48/2002 pentru aprobarea Ordonanței Guvernului nr. 137/2000 publicat în Monitorul Oficial nr. 69 din 30 ianuarie 2002 și Ordonanța 77 din 28 august 2003 pentru modificarea și completarea Ordonanței Guvernului nr. 137/2000 privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare, publicat în *Monitorul Oficial nr. 619 din 30 august 2003*.
8. Pătrăuță,Teodor ,*Politici educaționale europene*,Arad,Editura Promun,2009.
9. Radulescu-Motru, Constantin, *Etnicul românesc. Comunitate de origine, limba si destin (1942), Nationalismul. Cum se întelege. Cum trebuie sa se înteleaga* ,București, Editura Albatros,1996.
10. S. Manuilă, *Studiu etnografic asupra populației României*, București, Editura Institutului Central de Statistică, 1940.
11. Vasile Chis,*Provocările pedagogiei contwmporane,* Cluj-Napoca,Editura Presa Universitară Clujană,2002.

ETHICAL USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND COGNITIVE AUTONOMY IN CONTEMPORARY LEARNING

Sorina-Mihaela Bălan
Assoc. Prof., PhD, "Dimitrie Cantemir" University of Târgu Mureș
Crisanta-Alina Mazilescu
Prof., PhD, West University of Timișoara

Abstract: *Academic learning now encompasses a concrete ethical dilemma: students use artificial intelligence to understand concepts, complete assignments, and structure academic writing, while universities are still negotiating the boundaries between legitimate cognitive support, dependency, and academic responsibility. This article examines the relationship between ethical AI use and cognitive autonomy in contemporary learning through a pilot empirical study conducted with 118 respondents. The study employs a structured questionnaire assessing AI use, academic anxiety, perceived learning autonomy, psychological safety, self-regulated learning, professional values, and privacy-related concerns. Results indicate that AI is used primarily as a support for conceptual understanding and academic tasks, rather than as a replacement for instructors. The preference for AI over the professor is low, while self-regulated learning and privacy awareness are high. Reliability analysis indicates good internal consistency for most scales, including academic anxiety, evaluation anxiety, perceived low autonomy, psychological safety, self-regulated learning, AI-support use, competence values, meaning values, and privacy concern. Correlational and regression analyses suggest that cognitive autonomy is more strongly associated with psychological safety, lower academic anxiety, and privacy awareness than with AI use per se. AI-support use is positively related to metacognitive learning, whereas AI-substitution tendency is associated with lower perceived learning autonomy. On this basis, the article proposes Homo Ethicus as a psychologically grounded model of the learner who uses AI while preserving reflective control, academic responsibility, and ethical agency. The study is explicitly framed as a pilot investigation and offers a rigorous direction for an extended PRISMA-based systematic review and cross-national mapping of academic AI ethics research.*

Keywords: *artificial intelligence; cognitive autonomy; metacognition; ethical AI use; higher education; pilot study; academic responsibility*

1. Introduction

Students are not waiting for universities to decide whether artificial intelligence belongs in learning. They already use it to clarify concepts, organize arguments, draft academic texts, and test their own understanding. The more urgent question is therefore not whether AI is present in education, but what kind of psychological relationship students develop with it. Does AI remain a support for thinking, or does it gradually become a substitute for thinking?

This article begins from that practical tension. Ethical AI use in academic learning cannot be reduced to plagiarism detection, institutional rules, or technical literacy. It is also a psychological problem, because the use of AI affects how learners regulate attention, evaluate information, tolerate uncertainty, and assume responsibility for academic work. Cognitive autonomy becomes especially important in this context. It refers to the learner's capacity to remain an active agent in the learning process — to monitor understanding, question outputs, and make decisions rather than merely accept algorithmic suggestions.

The literature on AI ethics has already identified core principles such as responsibility, transparency, human oversight, fairness, and the protection of human agency [1, 2, 3]. International policy frameworks similarly emphasize trustworthy, human-centered AI, accountability, and democratic values [4, 5]. In education, UNESCO's guidance on generative

AI stresses the need for human capacity development, policy regulation, and the protection of learners and teachers in AI-mediated environments [6]. However, these principles remain incomplete if they are not connected to the psychological mechanisms through which students actually use AI.

The specific gap addressed here is the limited integration between ethical AI debates and psychological constructs such as metacognition, self-regulation, perceived learning autonomy, and psychological safety. Much of the discussion on AI in education focuses either on opportunities and risks at the institutional level, or on academic integrity. Less attention is given to the learner as a psychological agent who may use the same tool either reflectively or dependently [12, 13]. This pilot study responds to that gap by examining the relationship between AI use, cognitive autonomy, metacognitive reflection, academic anxiety, classroom climate, and digital responsibility.

The article makes three contributions. First, it offers empirical evidence from a pilot questionnaire on how students use AI in academic learning. Second, it differentiates between AI-support use and AI-substitution tendency, demonstrating that these are psychologically distinct patterns rather than variants of the same phenomenon. Third, it develops the concept of *Homo Ethicus* as a model of the learner who integrates AI into learning without abandoning cognitive control, ethical responsibility, and academic agency.

2. Theoretical framework

The ethical use of AI in learning requires a bridge between AI ethics, educational psychology, and digital responsibility. From the perspective of AI ethics, algorithmic systems raise questions about responsibility, accountability, transparency, and human oversight [1, 7]. These questions become particularly sensitive in education because learning is not only the production of correct answers; it is also the development of judgment, agency, and intellectual responsibility.

From a psychological perspective, the most relevant constructs are metacognition, self-regulation, perceived autonomy, and cognitive load. Metacognition refers to the learner's capacity to monitor and regulate thinking processes [8]. Self-regulated learning describes the active control of cognition, motivation, and behavior in pursuit of learning goals [9]. Cognitive load theory explains why external supports may facilitate learning when they reduce unnecessary burden, but may also weaken deep processing when they replace meaningful cognitive effort [10]. Self-efficacy — the learner's belief in their capacity to successfully execute academic tasks — further mediates the relationship between perceived autonomy and actual self-regulatory engagement [14].

The distinction between support and dependency matters beyond the technical level. In practice, the same AI tool appears to serve very different functions depending on who uses it and under what conditions — a student with strong metacognitive habits will interrogate an AI output, while one operating under high anxiety may simply accept it. This distinction is not merely technical; it is psychological, and it depends on the learner's metacognitive maturity, anxiety level, perceived classroom safety, and ethical awareness [12, 13].

Self-determination theory further clarifies the role of perceived autonomy and competence in learning. When students perceive themselves as autonomous agents, they are more likely to engage in self-regulated, intrinsically motivated learning [12]. AI use that undermines this perception may therefore carry deeper motivational consequences than is usually acknowledged in discussions focused solely on academic integrity.

The present study treats ethical AI use as a situated psychological practice. Responsible use is not defined solely by compliance with institutional rules, but by the learner's ability to remain aware of data risks, preserve authorship, critically evaluate generated content, and sustain autonomous engagement with learning.

3. Methodology

This research was designed as a pilot empirical study. The purpose was not to produce generalizable population estimates, but to test the conceptual and psychometric viability of a research direction linking AI use, cognitive autonomy, metacognition, anxiety, psychological safety, and ethical-digital awareness. The pilot design is appropriate because the constructs investigated are still emerging in the context of generative AI use in education.

The dataset included 118 valid responses collected through a structured questionnaire. Participants were predominantly students and adult learners, with a mean age of 39.47 years (SD = 10.40, range 18–59). The sample was predominantly female (n = 104), with 12 male respondents and 2 respondents who did not declare gender. Most participants were undergraduate students or participants in continuing education programs. AI use was highly prevalent: 112 respondents reported using AI tools, while 6 reported not using them.

The questionnaire included several blocks of items rated on five-point Likert-type scales. The constructs analyzed were: academic anxiety, evaluation anxiety and silence, low perceived learning autonomy, psychological safety and teaching climate, self-regulated learning and metacognition, AI academic use, AI-support use, AI-substitution tendency, professional autonomy values, security values, competence values, meaning values, privacy concern, and digital trust/safety. Because this is a pilot study, the analysis prioritizes descriptive statistics, internal consistency (Cronbach's α), Spearman correlations, and an exploratory multiple regression model.

Items indicating lack of control, constraint, and insufficient freedom in learning were interpreted as indicators of low perceived learning autonomy. For interpretive clarity, a reversed index was also computed as perceived learning autonomy. A composite indicator of cognitive autonomy was obtained by averaging perceived learning autonomy and self-regulated learning/metacognition. This operationalization is theoretically justified because cognitive autonomy involves both perceived control over learning and active self-regulatory monitoring.

The systematic review component is presented here as a PRISMA-oriented extension protocol rather than as a completed meta-analysis. A valid statistical meta-analysis would require comparable effect sizes across included studies, systematic database export, duplicate removal, quality appraisal, and reproducible coding. Since those steps have not yet been fully conducted across Web of Science, Scopus, ERIC, and PsycINFO, the present article does not claim to report a completed meta-analysis. Instead, it uses verified literature to frame the pilot study and proposes a future PRISMA-based systematic review following the PRISMA 2020 statement [11].

Data analysis was conducted using Python (pandas library), with procedures equivalent to those of standard statistical software (e.g., SPSS).

Table 1. *Descriptive Statistics and Internal Consistency of Pilot Scales*

Scale	Items	*M*	*SD*	Cronbach's α
Academic anxiety	6	2.45	1.10	.94
Evaluation anxiety / silence	5	2.29	1.02	.91
Low perceived learning autonomy	4	1.99	0.85	.87
Psychological safety / teaching climate	5	4.07	0.84	.88
Self-regulated learning / metacognition	5	4.08	0.76	.93
AI academic use (total)	5	2.92	0.77	.77
AI-support use	4	3.25	0.87	.79
AI-substitution tendency	1	1.62	0.89	—
Professional autonomy values	2	4.22	0.84	.84
Security values	2	4.02	0.77	.41
Competence values	2	4.39	0.74	.85
Meaning values	2	4.39	0.74	.89
Privacy concern	5	3.80	0.80	.80
Digital trust / safety	2	3.33	0.89	.60

Note. AI-substitution tendency is a single-item indicator; Cronbach's α is not applicable. Security values (α = .41) and digital trust/safety (α = .60) showed lower internal consistency and should be revised in the extended study.

4. Results

4.1.Descriptive Patterns of AI Use

This was perhaps the most striking finding in the dataset. Despite widespread AI use — 94.9% of respondents reported using AI tools — the feared scenario of students bypassing professors entirely was simply not present in our data. The pattern of use is not homogeneous. The strongest use concerns conceptual understanding (*M* = 3.63, *SD* = 1.12), followed by assignment support (*M* = 3.39, *SD* = 1.05), support when the instructor is not understood (*M* = 3.14, *SD* = 1.18), and writing assistance (*M* = 2.83, *SD* = 1.10). The lowest score was obtained for preferring AI over the professor (*M* = 1.62, *SD* = 0.89). Only 5.08% of participants agreed or strongly agreed with preferring AI over the professor, while 85.59% disagreed or strongly disagreed.

The data do not support a simple dependency narrative. Students use AI, but they do not generally position it as a replacement for human instruction. AI functions primarily as a cognitive support tool, not as a substitute for pedagogical authority.

Self-regulated learning and metacognition yielded high values (*M* = 4.08, *SD* = 0.76, α = .93). Items addressing the organization of study materials, comprehension monitoring, return to unclear content, and reflection on learning strategies were strongly endorsed. Psychological safety and teaching climate also showed high values (*M* = 4.07, *SD* = 0.84, α = .88), particularly for instructor availability, clarity of explanations, and encouragement to participate.

Academic anxiety was moderate (*M* = 2.45, *SD* = 1.10, α = .94), while evaluation anxiety and silence were slightly lower (*M* = 2.29, *SD* = 1.02, α = .91). Low perceived learning autonomy had a relatively low mean (*M* = 1.99, *SD* = 0.85, α = .87), indicating that most respondents did not experience strong constraint or lack of control in learning.

Privacy concern was relatively high (*M* = 3.80, *SD* = 0.80, α = .80). The strongest item in this block was attention to information shared online (*M* = 4.36, *SD* = 0.95), with 83.05% of participants agreeing or strongly agreeing. This finding demonstrates that ethical-digital

awareness is already present in the sample and should not be treated as merely a normative aspiration.

Table 2. *Selected Item-Level Results Relevant to AI Use, Autonomy, and Digital Ethics*

Item	*M*	*SD*	Agreement (%)
I use AI to understand concepts	3.63	1.12	64.41
I use AI for assignments	3.39	1.05	49.15
I turn to AI when I do not understand the instructor	3.14	1.18	45.76
I use AI for academic writing	2.83	1.10	30.51
I prefer AI over the professor	1.62	0.89	5.08
I reflect on how I learn	4.15	0.79	82.20
I pay attention to what information I share online	4.36	0.95	83.05
I consider that AI use involves risks for personal data	3.65	1.05	55.08

Note. Agreement (%) = proportion of respondents selecting "Agree" or "Strongly agree" on the five-point scale.

4.2.Correlational Patterns

Spearman correlations clarified the psychological meaning of AI use. AI-support use was positively associated with self-regulated learning/metacognition ($\rho = .20$, $p = .028$), indicating that students who use AI for understanding, task support, and writing also tend to report more reflective and organized learning behaviors. AI-support use also showed a weak positive association with academic anxiety ($\rho = .18$, $p = .045$), suggesting that some students may turn to AI when academic pressure increases.

By contrast, AI-substitution tendency was associated with lower perceived learning autonomy ($\rho = -.29$, $p = .001$), lower self-regulated learning/metacognition ($\rho = -.19$, $p = .044$), lower competence values ($\rho = -.26$, $p = .005$), lower meaning values ($\rho = -.27$, $p = .003$), and lower professional autonomy values ($\rho = -.22$, $p = .017$). Taken together, these correlations empirically support the distinction between AI as a learning support and AI as a cognitive replacement — a distinction that, in this dataset, maps onto measurably different psychological profiles.

4.3.Exploratory Regression Model

An exploratory multiple regression model was estimated with the cognitive autonomy composite as the outcome variable. Predictors included AI-support use, AI-substitution tendency, psychological safety/teaching climate, academic anxiety, and privacy concern. The model was statistically significant, $F(5, 112) = 15.48$, $p < .001$, and explained 40.9% of the variance in cognitive autonomy ($R^2 = .409$; adjusted $R^2 = .382$).

Psychological safety was a significant positive predictor ($\beta = .33$, $p < .001$), and academic anxiety was a significant negative predictor ($\beta = -.39$, $p < .001$). Privacy concern approached significance as a positive predictor ($\beta = .15$, $p = .054$), and AI-substitution tendency approached significance as a negative predictor ($\beta = -.15$, $p = .060$). AI-support use was not a significant independent predictor after the inclusion of the other variables ($\beta = .12$, $p = .141$).

This pattern suggests that cognitive autonomy is less a direct consequence of AI use and more strongly connected to the psychological and educational context in which AI is used — specifically, the quality of the teaching climate and the learner's anxiety level.

5. Discussion

The pilot study yields a more nuanced picture than the usual opposition between AI as benefit and AI as danger. In this sample, AI use is frequent, but the dominant pattern is supportive rather than substitutive. Students use AI to understand, organize, and complete academic work, but they do not generally replace instructors with AI. This distinction should become central in future research because it separates adaptive cognitive support from potential epistemic dependency.

The strongest empirical finding is that cognitive autonomy is not explained primarily by whether students use AI. It is better explained by the learner's broader psychological context: anxiety level, perceived safety, reflective learning habits, and ethical-digital awareness. A supportive teaching climate and lower academic anxiety are stronger predictors of cognitive autonomy than AI-support use itself. This result aligns with self-determination theory, which identifies perceived autonomy and a supportive relational context as fundamental conditions for high-quality, self-regulated engagement [12]. Students with lower self-efficacy may be particularly vulnerable to AI-substitution patterns, as they may lack confidence in their own cognitive resources [14].

Framing AI itself as the problem may be a misdiagnosis. What the data point to instead is a context problem: anxiety, felt isolation, and the absence of a safe space to question and make mistakes. Remove those conditions, and AI use looks quite different. Conversely, in psychologically safe learning environments, AI is more likely to remain a useful cognitive tool rather than a compensatory crutch.

Telling students simply to avoid AI is both unrealistic and, based on these findings, beside the point. The question worth asking is not *whether* they use it, but *how* — and what psychological conditions make the difference between strategic use and passive substitution. This reframing is precisely where the concept of *Homo Ethicus* becomes theoretically necessary.

Homo Ethicus describes the learner who benefits from technological support without surrendering cognitive agency. This model integrates three dimensions: metacognitive monitoring, ethical awareness, and academic responsibility. In practical terms, *Homo Ethicus* is not the student who never uses AI, but the student who knows *when*, *why*, and *how* AI is used — who critically evaluates outputs, protects personal data, preserves authorship, and remains accountable for the final academic product.

6. Conceptual model

The pilot data support a conceptual model in which AI use does not act directly on cognitive autonomy. Rather, its effect is filtered through psychological mediators and educational conditions. The proposed model is organized as follows.

AI academic use is differentiated into two distinct patterns: AI-support use and AI-substitution tendency. AI-support use may strengthen learning when accompanied by metacognitive monitoring and ethical-digital awareness. AI-substitution tendency may become psychologically problematic when associated with lower perceived autonomy, lower competence and meaning values, and weaker self-regulation. Psychological safety and lower academic anxiety function as protective contextual factors, while privacy concern indicates the emergence of ethical-digital awareness as an active psychological variable.

The model can be represented schematically as:

AI-support use / AI-substitution tendency → *metacognition, ethical awareness, psychological safety, academic anxiety* → cognitive autonomy and responsible academic agency

If this model holds in a larger sample, it carries a concrete practical implication: AI literacy workshops alone will not be sufficient. Universities would need to also address classroom

climate, assessment anxiety, and students' sense of control over their own learning — things that sit well outside the IT department's remit and require collaboration between academic leadership, teaching staff, and student support services.

7. Limitations

Several limitations must be stated clearly.

Sample size and disciplinary concentration. The sample of 118 respondents is relatively small, and many participants came from psychology or adjacent educational fields. The findings should be interpreted as pilot evidence, not as generalizable conclusions applicable to the broader student population.

Self-reported data. Respondents may overestimate reflective behavior or ethical awareness, particularly on items related to academic responsibility and privacy. Social desirability bias cannot be excluded in a cross-sectional questionnaire design.

Cross-sectional design. The design does not permit causal inference. The regression model identifies statistically significant associations, not causal pathways. Longitudinal or experimental designs would be required to test directional claims.

Scale reliability. Although most scales showed good internal consistency, security values ($\alpha = .41$) and digital trust/safety ($\alpha = .60$) demonstrated insufficient reliability. These constructs require item revision and retesting in the extended study.

PRISMA component. The systematic review component is presented as a future methodological protocol, not as a completed review or meta-analysis. A valid PRISMA-based review requires systematic database searches with transparent search strings, duplicate removal, independent screening, quality appraisal, and reproducible data extraction. These steps have not yet been fully executed and are therefore presented as a research direction for the next phase.

8. Future research

First, the questionnaire instrument should be refined and administered to a substantially larger and more disciplinarily diverse sample, spanning multiple universities and fields of study. This would support confirmatory factor analysis, structural equation modeling, and the rigorous testing of mediation and moderation hypotheses — in particular, whether psychological safety mediates the relationship between AI-substitution tendency and cognitive autonomy.

Second, future research should distinguish more carefully among qualitatively different types of AI use: conceptual explanation, writing support, translation, summarization, problem-solving assistance, and emotional reassurance. These uses likely carry distinct psychological consequences and should not be collapsed into a single index.

Third, the theoretical component should be expanded through a full PRISMA-based systematic review [11]. The review should search Web of Science, Scopus, ERIC, PsycINFO, and ScienceDirect for peer-reviewed empirical studies published from 2019 onward. Records should be systematically coded by year, country, educational level, research design, publication outlet, sample characteristics, constructs examined, and principal findings. Only after this process can a methodologically valid chronology and geographical distribution of academic research on ethical AI use in education be produced. A world map in this context would represent the actual distribution of indexed studies — not a decorative claim about global consensus.

Fourth, if a sufficient number of comparable quantitative studies are identified with extractable effect sizes, a formal meta-analysis may be conducted. If effect sizes prove too heterogeneous for statistical aggregation, the methodologically appropriate alternative is a

systematic review with narrative synthesis. This distinction is not merely technical; it is essential for the scientific credibility of the synthesis.

9. Verified Policy Chronology for the Extended Study

A future article may incorporate a verified international policy chronology as a background framework. In 2019, the OECD AI Principles were adopted as the first intergovernmental standard for trustworthy, human-centered AI, and were subsequently updated in 2024 to reflect rapid technological and governance developments [4, 5]. In 2021, UNESCO adopted the *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*, applicable to all member states and grounded in principles of human rights, human dignity, transparency, fairness, and human oversight [3]. In 2023, UNESCO published *Guidance for Generative AI in Education and Research*, emphasizing human-centered pedagogy, regulatory development, and capacity building for educators and learners [6].

These policy milestones constitute the normative background against which empirical research on ethical AI use in academic contexts should be situated. They are cited here as verified reference points, not as authoritative endorsements of any particular institutional position.

10. Conclusion

The pilot study demonstrates that the ethical use of AI in learning cannot be adequately understood through a binary opposition between support and dependency. The same technology may strengthen autonomy or weaken it, depending on the psychological and educational conditions in which it is used.

In this sample, AI functions primarily as a cognitive support tool. Students do not generally prefer AI over instructors, and they report high levels of metacognitive reflection and digital-ethical awareness. The strongest predictors of cognitive autonomy are not AI use itself, but psychological safety, lower academic anxiety, and privacy awareness. This pattern suggests that the conditions most relevant to responsible AI use are not technological but psychological and pedagogical.

The concept of *Homo Ethicus* captures this profile. It describes the learner who uses AI without abandoning cognitive agency — who benefits from technological assistance without delegating epistemic responsibility, and who understands that ethical AI use is inseparable from reflective, self-regulated learning. For universities, this shifts the conversation. Regulation matters, but it is not enough. The institutions that will navigate this well are those that invest in the psychological and pedagogical conditions behind responsible use — not just in policies that prohibit or permit specific tools.

Note on AI-Assisted Language Editing

The authors used AI-assisted tools for language editing and structural revision. All intellectual content, empirical data, analysis, interpretations, and conclusions are the authors' own and reflect their independent academic judgment.

BIBLIOGRAPHY:

1. Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., Luetge, C., Madelin, R., Pagallo, U., Rossi, F., Schafer, B., Valcke, P., & Vayena, E. (2018). AI4People - An ethical framework for a good AI society. *Minds and Machines*, 28(4), 689-707. https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5
2. Jobin, A., Ienca, M., & Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence*, 1(9), 389-399. https://doi.org/10.1038/s42256-019-0088-2
3. UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137
4. OECD. (2019). *Recommendation of the Council on Artificial Intelligence.* OECD Legal Instruments. https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0449
5. OECD. (2024). *OECD updates AI Principles to stay abreast of rapid technological developments.* OECD. https://www.oecd.org/en/about/news/press-releases/2024/05/oecd-updates-ai-principles-to-stay-abreast-of-rapid-technological-developments.html
6. Miao, F., & Holmes, W. (2023*). Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693
7. Mittelstadt, B. D., Allo, P., Taddeo, M., Wachter, S., & Floridi, L. (2016). The ethics of algorithms: Mapping the debate. *Big Data & Society*, 3(2). https://doi.org/10.1177/2053951716679679
8. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906
9. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
10. Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
11. Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hrobjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, Article n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71
12. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
13. Dwivedi, Y. K., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koohang, A., Raghavan, V., Ahuja, M., Albanna, H., Albashrawi, M., Alalwan, A. A., Balakrishnan, J., Barlette, Y., Basu, S., Bose, I., Brooks, L., Buhalis, D., ... Wright, R. (2023). So what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, Article 102642. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642
14. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

PICTURE BOOKS AS NARRATIVE MODELS: INSIGHTS FROM KEIRA KNIGHTKEY'S I LOVE YOU JUST THE SAME (2025)

Laura Ioana Leon
Assoc. Prof., PhD, „Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iaşi

Abstract: *This paper explores the potential of contemporary picture books and graphic narratives in transferring knowledge on narrative literacy to students, with particular attention to* ***I Love You Just the Same*** *(2025) by Keira Knightley. Although mainly known for her work in film, Knightley's contribution to children's literature offers a compelling case study for examining how visual and textual storytelling intersect to communicate complex emotional and social themes. Looked at from a broader perspective on narrative theory, this study analyzes how the book's integration of imagery, minimal text, and symbolic motifs can be used in foreign language classes to introduce students to various narrative forms, including linear, cyclical, and fragmented storytelling. Through thorough observations and text analysis, the paper demonstrates how such texts encourage critical analysis, visual literacy, and the development of empathy. Furthermore, the research argues that picture books and graphic novels can be used as tools to discuss narrative voices, perspective, and structure. By engaging students in such analyses, students may get to understand more complex literary narratives while also validating this type of storytelling. Ultimately, this paper advocates for the inclusion of such texts in the academic curricula, highlighting their effectiveness in broadening students' conceptualizations of narrative and encouraging critical engagement across disciplines education. Ultimately, this paper positions storytelling as a vital clinical skill, essential for restoring humanity in the doctor-patient interaction.*

Keywords: *picture books, storytelling, types of narratives, medical students, foreign language classes.*

Picture books are often seen as simple tools designed for young children, yet this perspective overlooks their true educational value. Far from being only introductory reading materials, picture books are complex literary forms that combine visual and textual storytelling to support the development of narrative understanding and the communication of life lessons. Through their unique structure, picture books play a significant role in teaching different types of narratives while also helping readers engage with moral, emotional, and social themes in meaningful ways. One of the most important contributions of picture books is their ability to introduce and model narrative structures. Many picture books follow a clear linear pattern, presenting a beginning, middle, and end that helps readers understand how stories are organized. This structure allows learners to grasp key narrative elements such as plot, character development, and cause-and-effect relationships. Because the text is often concise and supported by illustrations, readers can easily follow the progression of events and recognize how stories unfold over time. In this way, picture books provide an accessible foundation for understanding traditional storytelling. In an attempt to discuss the importance of narratives and storytelling with medical students, such an exercise could be easily integrated in an English seminar as a starting point for a later discussion that would involve more complex examples. Nonetheless, we should not see picture books as being limited to simple, linear narratives. Many contemporary works experiment with non-linear storytelling, presenting events out of chronological order or offering multiple perspectives. These types of narratives encourage readers to think more critically, as they must piece together the story and interpret its meaning actively. Another advantage in dealing with picture books in medical students' training is that of showing that storytelling should never be seen as referring strictly to written language only. Images may also tell a story, requiring readers to construct the story themselves. This process strengthens interpretive skills and highlights the importance of visual literacy.

Beyond teaching narrative forms, picture books are powerful tools to provide life lessons. Through engaging characters and relatable situations, they introduce readers to important values such as empathy, kindness, resilience, and responsibility. These lessons are often embedded within the narrative rather than presented directly, allowing readers to draw their own conclusions. Picture books also play a crucial role in supporting emotional and social development. By encountering characters who face challenges, make mistakes, and grow, readers learn to understand different perspectives and develop empathy. Stories dealing with themes such as loss, fear, or change provide a safe space for readers to explore complex emotions. As a result, picture books not only teach how stories are structured but also help readers make sense of their own experiences and feelings. Moreover, picture books contribute to cultural and social awareness by presenting diverse characters and experiences. They expose readers to different ways of life, traditions, and viewpoints, fostering a sense of inclusivity and understanding. This aspect is particularly important in educational settings, where literature can be used to promote respect for diversity and encourage open-minded thinking. Through storytelling, picture books may connect personal experiences with broader social realities. Another important advantage of picture books is their accessibility. The combination of images and text makes them suitable for a wide range of learners, including those who are still developing language skills. Pictures allow readers to engage with the story even if they may lack sufficient language skills to understand more texts. At the same time, the simplicity of the format does not limit the depth of the content, as many picture books address complex themes that can be explored at different levels depending on the reader's age and experience.

The *Introduction* to *Teaching Comics and Graphic Narratives* by Lan Dong presents graphic narratives as an increasingly important field of academic study, particularly in higher education, where they are now being actively integrated into a wide range of disciplines. Though they were not given too much attention by educators and critics, comics have, over the past few decades, gained recognition as valuable tools for developing reading comprehension, critical thinking, and cultural awareness. A central idea running through this anthology is that graphic narratives are uniquely suited for interdisciplinary study because of their hybrid nature, blending visual and verbal storytelling. This combination allows them to engage students in ways that traditional texts may not, encouraging deeper analysis of how meaning is constructed through both images and words (Dong 2012, 5). The same collection of essays emphasizes that teaching graphic narratives is not simply about adding new texts to a syllabus, but about rethinking methods of interpretation and classroom practice. Instructors are encouraged to guide students in analyzing not only narrative and thematic elements but also visual techniques, cultural contexts, and political implications. For example, graphic narratives can be used to explore complex issues such as race, identity, gender, trauma, and historical events, often making these topics more accessible and engaging. At the same time, the medium challenges students to develop visual literacy and to question traditional definitions of literature and canon formation (Dong 2012, 7). Eventually, the introduction underscores the broader significance of introducing the study of graphic narratives in the academic curricula. It suggests that this shift reflects a larger transformation in how knowledge is produced and taught, as educators move toward more inclusive and interdisciplinary approaches. Rather than being a passing trend, the integration of comics into higher education is presented as part of an ongoing development of the field, one that challenges traditional hierarchies between high and popular culture and opens up new possibilities for teaching, learning, and scholarship. The main idea is that graphic narratives are not only legitimate academic texts but also dynamic and versatile teaching tools that can reshape classroom practices, deepen critical engagement, and broaden the scope of literary and cultural studies (Dong 2012, 9).

Keira Knightley's debut children's book, *I Love You Just the Same*, describes it as "a modern classic" (Creamer 2024). The 80-page book is both written and illustrated by Keira

Knightley herself and it tells the story of a young girl adjusting to the emotional shifts and changing family dynamics that follow the arrival of a new sibling (Creamer 2024). Keira Knightley's book offers a tender exploration of a young child's inner world as she struggles with the arrival of her baby sister and the feeling that her place in the family has changed. Many siblings will recognize these emotions, thus making the story a thoughtful starting point for parents to discuss jealousy, uncertainty and reassurance with their children. The book is special, from its striking cover to its delicate illustrations and gentle, lyrical prose. Each page invites conversation, combining expressive black-and-white portraits with vivid images of the natural world. The notes from Mum add warmth and emotional depth, reminding the reader of a mother's enduring love. It is from here that the first level of interpretation may start, in the sense that we should see how biographical picture books work with complex questions related to identity. In Keira Knightley's book we witness the struggle of the first-born child to accept the coming of a sister. It is, in a way, an attempt to redefine the whole universe of the first-born who used to exist there only with her parents and from then on, this universe has to be shared with a new individual. In Martha Kuhlman's study on autobiographical and biographical novels we find some interesting ideas related to how identities are shaped. Thus, picture books seem to have become a powerful medium for representing real lives, largely because they combine visual and textual storytelling in ways that raise complex questions about identity, memory, and truth. Building on traditional definitions of autobiography, the text shows how graphic narratives expand the genre by allowing authors to represent themselves not only through words but also through drawn images, often creating a visible "avatar" (Kuhlman 2017, 207) that can shift across different moments in time. This flexibility enables a more layered and self-reflexive exploration of personal experience, where the act of drawing itself becomes part of the narrative and where the relationship between image and text can either reinforce or challenge claims of authenticity. In Keira Knighley's book we may say that we witness an initiation journey of the first-born child who comes to understand her role and position as an older sister. Though still young enough, the older sister, once she follows her little sister in order to get her back, she takes that way to come to terms with the idea that her little sister is hers, i.e. part of her new family. When one of the characters, the Cat, leaves the older daughter in her journey to seek for her little sister, she says: "I see the sea and the sea sees me […] I will be brave, I say" (Knightley 2025). Following an adventurous journey at sea, mainly, the older daughter finds her little sister and says: "We take a deep breath and make our wish together. We wish for home. And Mum. And Dad. And blow and blow and blow. And all the wishes from the dandelion tree by flee. Lily is tired now. I hold her close. Never will I let you go, I say" (Knightley 2025). This whole initiation journey does not merely rely on the words that the characters say, but as we can expect from a picture book, from images as well. Elisabeth El Refaie's book on visual metaphors puts forward some very interesting ideas related to graphic novels (but we can easily apply the same principles to picture books as their images work on the same principle. The introduction of El Refaie's book challenges the traditional view of metaphor as merely a stylistic or literary device, presenting it instead as a fundamental mechanism of human thought. Moving on, it explains that according to conceptual metaphor theory (El Refaie 2009, 4), people rely on bodily and sensory experiences, such as vision, movement, or spatial orientation, in order to understand abstract concepts like knowledge, emotion, and social relations. In this sense, metaphor is deeply rooted in "embodiment" (El Refaie 2009, 4), meaning our physical interaction with the world shapes how we think and communicate, often unconsciously. These ideas can be found in Knightley's book which suggestively works with such visual metaphors. Here comes one of the most significant values provided by picture books. As they work with pictures or images, they are thought of as appropriate mainly for children. Therefore, their full significance is frequently overlooked. It is obvious that very few children's books are destined only for children to read. In his chapter

entitled *Decoding the Images: How Picture Books Work* (in Peter Hunt's 2nd edition of *Understanding Children's Literature*), Perry Nodelman argues that picture books, despite often being treated as simple books for very young children, are in fact highly complex semiotic objects. Through a close reading of the opening image and text of John Burningham's *Mr Gumpy's Outing* (Nodelman 2005, 206), Nodelman demonstrates that neither pictures nor words communicate in a purely natural or transparent way. Both depend on learned conventions, cultural assumptions, visual codes, narrative habits, and ideological expectations. The chapter's central claim is that picture books only appear simple because readers have internalized the codes needed to interpret them.

In the same chapter from Peter Hunt's anthology, Nodelman develops a broader semiotic argument. Picture books are made of signs, and signs always stand for something else within particular systems of meaning. Because signs are conventional, they may also mislead. Images may appear to show reality directly, but in fact they present reality through cultural codes. Picture books are especially powerful because they teach young readers how to see the world. They do not merely reflect reality; they help construct children's assumptions about class, gender, race, age, sexuality, authority, family, animals, childhood, and social order. Keira Knightley's book is very offering from this point of view, and it may be said to be a good example of Perry Nodelman's theory. In the first part of the book, once the older child becomes aware of the little sister's presence, the vividly colored first image of the book is juxtaposed with some pages where pictures alternate between colorful and dark. The older sister, who is very upset, is represented on an uncolored page, saying: "See me. Not her. Just me" (Knightley 2025). This is still the egotistic world of the first-born who has a hard time accepting the reality of an enlarged family. At night, all awake, she can hear her mother singing *her* song to her little sister (Knightley 2025). The less colored pictures are meant to suggest the emptiness of this new world she hasn't adjusted to yet. Likewise, the picture representing the older sister awake in bed, at night, eyes wide open, is meant to suggest the anxiety that overwhelms her as her mother sings *her* song to her little sister. She cannot sleep, and anxiety obviously can grow in the absence of sleep, and all these are suggested by the white and blue colors that are used to represent the child's psychological state. Thus, Keira Knightley's book becomes very helpful for any older brother or sister who needs to accept the new child who came in the family. It can help older siblings to get rid of their selfishness, and at the same time to realize their major role in the family, and more particularly, in their little brother or sister's life. Therefore, we may say that picture books are not that simple just because they contain pictures. On the contrary, they are complex because they combine multiple systems of signs. Their apparent simplicity hides sophisticated operations of perspective, framing, style, narration, ideology, symbolism, sequence, and reader positioning. By learning to read picture books carefully, readers become more aware of how all representations construct rather than merely reflect reality (Nodelman 2005, 279).

Another interesting study in Peter Hunt's anthology is Hugh Crago's contribution. He begins by defining *bibliotherapy* (Crago 2005, 364) as the use of texts to help people in emotional distress. Although the term suggests a specific therapeutic method, comparable to art therapy or dance therapy, he argues that bibliotherapy has not fully established itself as an independent form of psychotherapy. It remains peripheral because its theory and practice have often lacked strong foundations. Advocates of bibliotherapy have not always engaged seriously with reader-response theory, psychology, or psychotherapy, while psychologists have often avoided the subject because the emotional effects of narrative are difficult to measure. As a result, much of the accepted wisdom about bibliotherapy is, in Crago's view, uncertain or underdeveloped. The chapter is also interesting as it challenges the common assumptions about children as readers. Bibliotherapy has often been considered especially relevant to children because adults assume that children are more impressionable or more easily shaped by books

than adults. Crago regards this as misleading. Although children and adults differ in experience, language, and development, the kind of reading most likely to produce lasting emotional impact is not fundamentally different across age groups. Both children and adults can become deeply absorbed in stories, identify with characters, and experience texts as personally meaningful. Keira Knightley's book works the same, in the sense that it can be read by both adults and children. Adults may re-live their childhood memories when, maybe, they had to cope with the same situation, or they may use the book the same way the author used it, i.e. to make their older child accept more easily the coming of a new baby in the family. Another important part of Crago's chapter is the one in which he explores how stories affect individuals. Crago argues that story-making is fundamental to human consciousness. Young children naturally compose chants, monologues, songs, and stories, often imitating the forms of speech, print, oral storytelling, or television around them. In adults, spontaneous story-making continues internally as an "inner newsreel" of images, thoughts, fantasies, and self-talk. Narrative is therefore not merely entertainment; it is one of the ways human beings organize experience (Crago 2005, 320).

The most interesting thing with picture books is that they both operate with images and words. In their book, *How Picturebooks Work*, Maria Nikolajeva and Carole Scott examine how point of view operates in picturebooks, where meaning is produced not only through words but also through images. The central argument of their study is that picturebooks create a distinctive narrative dilemma because verbal and visual communication function differently: words primarily convey narrative voice, while pictures primarily convey visual perspective. Although verbal texts can easily distinguish between who speaks and who sees, picturebooks complicate this distinction because images "show" from a particular visual position while words "tell" through a narrating voice. Thus, the chapter treats picturebooks as complex iconotexts (Nikolajeva 2001, 6) in which verbal and visual perspectives may support, contradict, or ironize one another. These observations become very important if we think about the narrative perspective. Taking the example of *Curious George* (Nikolajeva 2001, 120), the authors analyze the difference between omniscient perspective and focalized perspective. In *Curious George*, the authors show how visual and verbal points of view may appear simple but actually contain several competing perspectives. The verbal narration may seem omniscient and didactic, especially when it evaluates George's curiosity, while the images may encourage sympathy or identification with him (Nikolajeva 2001, 121). This tension reveals how picturebooks often address both child and adult readers at once: the child may identify with the mischievous protagonist, while the adult narrator imposes a moral or socializing interpretation. Another particularly important section concerns the difficulty of using first-person narration in picturebooks. In a verbal text, a first-person narrator can say *I*, but pictures usually show the narrator from the outside. A fully visual first-person perspective would resemble a "subjective camera" in film, where the reader sees exactly what the narrator sees and therefore does not see the narrator's body. Yet picturebook conventions usually require the protagonist to appear in the illustrations, creating a contradiction between the *I* of the verbal text and the external, often omniscient perspective of the images. This contradiction places heavy interpretive demands on young readers, who must negotiate two different forms of focalization at once. The same tension between the omniscient narrator and the images representing the often *I* represented in the story is visible in Keira Knightley's book as well. In I Love You Just the Same we can see how the verbal narrative presents the inner experience of a frightened child, while the images repeatedly shift between subjective and detached viewpoints. At moments the reader shares the child's perspective, seeing adults from below and experiencing his smallness and fear. At other moments, however, the visual perspective becomes distant or omniscient, as if an adult observer were looking down on the scene. The images also use symbolic and surreal elements to convey the child's inner world, suggesting that although pictures cannot directly

narrate thoughts, they can externalize mental states through visual metaphor, dream imagery, and symbolic composition.

Setting is another important element in picture books. Picture books construct the world in which their narratives unfold. Therefore, we may say that setting in picture books does far more than identify time and place: it can establish genre, shape emotional atmosphere, comment on characters, support plot development, and even function as an active force within the narrative. Because picture books combine verbal and visual communication, setting may be created by words, images, or both. Images are especially powerful in representing space, since they can show interiors, landscapes, spatial relations, scale, position, and detail more directly and efficiently than verbal description. Maria Nikolajeva and Carole Scott make the distinction between verbal and visual descriptions of setting (Nikolajeva 2001, 124). In prose fiction, verbal description signals the narrator's presence because the narrator selects which details the reader should notice. In picture books, by contrast, visual setting appears less overtly narrated and allows readers greater freedom to explore details for themselves. The setting in Keira Knightley's book is circular in a way. It begins with the comfort of the home that was previously inhabited by the parents and their only child, while, up to the final moment, when the older sister comes back home safely with her little sister, images speak more than words (which belong either to the omniscient narrator or to the older sister), describing a universe full of dangers, symbolized mainly by the presence of hyperbolized creatures and the large blue sea. On the other side of the sea, it is the little sister who has to be found and brought back home again. The sea journey is very vividly represented. It is the very moment the older sister realizes she has to be brave (and this is how she is depicted in the pictures). These pictures representing the older sister at sea are the most powerful association between the storyteller (in the 1st person narrative, i.e. the older sister) and the omniscient illustrator (who coincides with the adult narrator, in Keira Knightley's case). On page 25 of the book, we probably have the best representation of this smooth overlapping. On the background of a blue large sea (populated by turtles), the older sister struggles to resist until she finds her baby sister: "I am afraid of the deep dark water below. *Be brave,* Isay. *Be brave and find her*. I take a step. The water rises, falls and swells. I look back. The shore has gone. I look ahead. *I will believe. I will go on. Now on and on*" (Knighley 2025, 25).

In the same book by Maria Nikolajeva and Carole Scott, we find some references to *time and movement* and how they work in picture books. These elements are equally important in Keira Knightley's book, as they add to the construction of the narrative perspective. In their chapter entitled *Time and Movement*, the authors examine how picture books represent temporality, sequence, causality, rhythm, and motion despite the fact that their images are static. The central argument is that picture books are defined by a productive tension between spatial and temporal modes of narration (Nikolajeva 2001, 136). Pictures occupy space and freeze moments, while words unfold in time and can establish causal or chronological relations more explicitly. Because images alone cannot definitively express temporality or causality, picture books rely on the interaction between verbal and visual signs to fill gaps, clarify duration, and create narrative movement. The chapter therefore treats time and movement as key aspects of the picture book chronotope (Nikolajeva 2001, 136), where spatial arrangement and temporal progression are inseparable. The authors begin by explaining that visual signs can suggest time only indirectly. Clocks, calendars, sunrise and sunset, seasonal change, and repeated imagery may all indicate temporal development, but these signs require interpretation. Words, by contrast, can state temporal relations directly: *then, after, one day, for many days, or almost over a year*. The picture book's narrative power lies in the way these two systems compensate for one another (Nikolajeva 2001, 138). Images can show movement, simultaneity, and spatial transformation with immediacy, while words can anchor these visual impressions within a clearer temporal or causal sequence. This is the case of Keira Knightey's *I love you*

just the same, and it does function effectively. Maybe one of the reasons is that the author is the same person as the illustrator, but, undoubtedly, the book does manage to create a good sense of spatiality and temporality. There is a very suggestive moment in the book, when the older sister loses her baby sister, she is only with the Cat now (Knightley 2025, 17). The older sister is taught or, better said, becomes aware of the *present moment*. She is offered a choice, to choose the *Before*, "when it was just you and Mum and Dad. And you were the best in all the world. That's where you want to be" (Knightley 2025, 17). Nonetheless, the little girl is ready for the initiation journey, as she is mature enough to realize that there's no *before*, it is only *the present moment* that has to be lived, and in her case, to show she is brave enough: "There's no Before. Only now and on" (Knightley 2025, 17).

In conclusion, picture books are far more than simple educational tools for young children; they are sophisticated narrative forms that can show, in so many ways how stories are constructed, interpreted, and felt. In *I Love You Just the Same*, Keira Knightley demonstrates how narrative perspective is shaped not only through words, but also through silence, image, gesture, and emotional implication. The interaction between text and pictures invites readers to look beyond a single, linear account and to consider how meaning is created through visual storytelling, emotional touch, and the relationship between what is said and what remains unspoken. This is especially significant when the book is approached within the context of medical humanities and presented to medical students as a way of reflecting on patients' stories. Just as picture books require readers to attend carefully to tone, image, absence, and perspective, clinical encounters require doctors to listen beyond symptoms and diagnoses in order to understand the fuller human experience of illness. A patient's story may not always be delivered in a clear or straightforward form, but rather it may emerge through hesitation, body language, fear, memory, or silence. By becoming familiar with the message of picture books, medical students can develop a deeper awareness of narrative complexity involved in developing active listening skills. Such texts encourage future practitioners to recognize that empathy is not only a compassionate response, but also an interpretive skill: the ability to notice, to put yourself in someone else's position, and to remain attentive to meanings that exceed words. Ultimately, *I Love You Just the Same* shows that storytelling is a powerful means of understanding both narrative structure and human vulnerability. Its value lies not only in teaching how narratives work, but also in reminding readers, especially those entering the medical profession, that every patient carries a story that deserves to be heard with care, sensitivity, and respect.

BIBLIOGRAPHY:

1. Crago, Hugh. ***Healing texts: bibliotherapy and psychology*** in **Understanding Children's Literature** edited by Peter Hunt. London: Routledge, 2005.
2. Creamer, Ella & Lucy Knight. ***It's quite galling: children's authors frustrated by the rise in celebrity – penned titles*** in **The Guardian**, September 20, 2024 – https://www.theguardian.com/books/2024/oct/20/its-quite-galling-childrens-authors-frustrated-by-rise-in-celebrity-penned-titles.
3. Dong, Lan (ed). **Teaching Comics and Graphic Narratives**. Jefferson: Library of Congress Catalogue-in-Publication-Data, 2012.
4. El Refaie, Elisabeth. **Visual Metaphor and Embodiment in Graphic Illness Narratives**. Oxford: Oxford University Press, 2009.
5. Knightley, Keira. **I Love You Just the Same**. London: Simon & Schuster UK Ltd, 2025.
6. Kuhlman, Martha. ***The Autobiographical and Biographical Novel*** in **The Cambridge Companion to the Graphic Novel** (edited by Stephen E. Tabachnick). Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
7. Nikolajeva, Maria & Carole Scott. **How Picturebooks Work**. London & New York: Routledge, 2001.
8. Nodelman, Perry. ***Decoding images: how picture books work*** in **Understanding Children's Literature** edited by Peter Hunt. London: Routledge, 2005.

PERCEIVED LONELINESS AND PSYCHOSOCIAL ADAPTATION AMONG STUDENTS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY ACADEMIC CHALLENGES

Maria Pleşca
Assoc. Prof., PhD, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *The study presents the research of the relationship between the subjective feeling of loneliness and adaptation to the university environment. The theoretical aspects of emotional loneliness and the adaptation process are analyzed. The phenomenological approach in the study of loneliness allowed to deduce the key reason in the manifestation of the subjective feeling of loneliness – the complex process of adaptation to changing life conditions. Poor adaptation or maladaptation leads to alienation from the social environment, other people, self-alienation and a subjective feeling of loneliness. The article presents the results of an empirical study of this problem. Experimentally, the types of loneliness characteristic of first-year students were established: alienating loneliness and dissociative loneliness. These types of loneliness are considered in connection with the imbalance between the processes of identification and isolation. The association between loneliness and adaptability indicators in first-year students was proven, revealing significant negative correlations between the general loneliness scale and adaptability, emotional comfort, self-acceptance, acceptance of others, interiority and dominance. In conclusion, it was established that poor adaptability is a factor that generates the risks of intense loneliness in first-year students. The subjective sentiment of loneliness represents a significant obstacle in university adaptation. Significant differences were revealed in most of the main characteristics of adaptability between students with a high level of loneliness and those with a low level of loneliness. In this way, the hypothesis that indicators of low adaptability are an important factor in the development of psychological loneliness was confirmed.*

Keywords: *adaptation, loneliness, student, university environment, indicators.*

Introducere.

Condițiile moderne în care indivizii trăiesc și se realizează pot fi descrise ca fiind extreme și producătoare de stres. Schimbările sociale, economice și politice rapide din societate și fluxul tot mai mare de informații pot avea un impact negativ asupra sănătății psihologice a persoanei, provocând stres, nevroze și stări depresive. Aceste schimbări pot duce, de asemenea, la o scădere generală a sentimentului de siguranță și securitate al persoanei, la o anxietate crescută și la boli psihosomatice [6, pp. 463-474].

Perioada studențească devine un moment definitoriu în viața unei persoane, deoarece în această etapă, individul trece prin schimbări semnificative în dezvoltarea și emergența sa ca individ holistic, conștient, matur - membru cu drepturi depline al societății. Mediul social actual solicită studenților cel mai înalt nivel de adaptare psihosocială. Studenții moderni își experimentează dezvoltarea printr-o serie de crize suprapuse: crize de vârstă; crize ale vieții individuale; crize ale formării profesionale etc.. Toți factorii enumerați mai sus pot complica procesul de adaptare socială și psihologică și, în consecință, pot împiedica activitățile educaționale și profesionale de succes și productive ale studenților. Prin urmare, identificarea factorilor care contribuie la adaptarea socială și psihologică de succes a studenților este relevantă și are o mare semnificație practică [5, pp. 77-85].

Rețelele de socializare și internetul au un impact profund asupra studenților. Gadgeturile creează iluzia unei interacțiuni sociale constante, adesea exclusiv virtuale, ceea ce poate fi nesatisfăcătoare. Toate acestea pot duce la sentimente de singurătate. Mai mult, singurătatea poate deveni un precursor al depresiei, comportamentului suicidal, anxietății și

altor probleme de sănătate mintală. Problema singurătății psihologice devine una dintre cele mai acute probleme ale societății contemporane [1, pp.1-11]. Singurătatea a devenit nu doar o problemă psihologică, ci și una socială. Este dificil să o rezolvi doar prin metode de consiliere psihologică sau psihoterapie. Rezultatele cercetărilor indică faptul că trăirea intensă a sentimentului de singurătate are un efect distructiv asupra omului, asupra sănătății sale psihice și fizice, și scade imunitatea [2, pp. 80-91]. Reacțiile afective la singurătate prezintă riscul apariției stărilor depresive și a comportamentului suicidal. Senzația subiectivă de singurătate este adesea percepută ca o experiență negativă, ca o problemă psihologică pe care individul nu o poate depăși întotdeauna cu forțele proprii [7, pp. 232—236].

În acest studiu vom aborda singurătatea ca o stare subiectivă de alienare emoțională față de lume, societate și propria persoană, percepția relațiilor existente ca fiind nesatisfăcătoare și superficiale. O altă particularitate a singurătății ca fenomen psihologic constă în faptul că această problemă nu este legată doar de o singură grupă de vârstă. Singurătatea este o problemă actuală nu numai în rândul persoanelor în vârstă, ci și în rândul adolescenților, tinerilor și studenților [9, pp. 1873—1886]. Descrierea abordărilor existente și a metodelor de cercetare a singurătății este prezentată într-o serie de surse. D. Perlman și L. Peplo, ținând cont de particularitățile metodelor de cercetare, de înțelegere a naturii singurătății și de cauzele formării acesteia, au identificat câteva abordări pentru studierea ei. Acestea sunt abordările psihodinamică, fenomenologică, existențială, sociologică, interacționistă, cognitivă, intimă și sistemică [3, pp. 1–18].

Singurătatea are numeroase cauze. Cel mai adesea, acestea sunt observate în domeniul competenței comunicative a unui individ sau asociate cu un set destul de limitat de trăsături de personalitate problematice. În același timp, în contextul abordării fenomenologice, K. Rogers considera singurătatea ca o manifestare a adaptării defectuoase a persoanei. El credea că cauza singurătății constă în discrepanțele fenomenologice din ideile individului despre propriul sine. Adevărul este că societatea obligă o persoană să urmeze așteptări sociale, tipare și roluri sociale. Acest lucru este justificat social, dar, în același timp, dă naștere riscului de a pierde sinele interior, adevărat. În același timp, o persoană are propriul sine interior, dar din diverse motive este convinsă că va fi respins de ceilalți. Această coliziune dă naștere, potrivit lui K. Rogers, singurătății psihologice, unui sentiment de gol și lipsei de sens a existenței [8, pp. 154–157]. Singurătatea este asociată cu complexitatea procesului de adaptare, la care nu orice persoană poate face față. Adaptarea mentală este capacitatea unei persoane ca individ de a se adapta condițiilor de existență din societate, în conformitate cu cerințele acestei societăți și cu propriile nevoi, motive și interese. Prin adaptabilitate înțelegem pregătirea psihologică a ființei umane de a-și demonstra capacitățile de adaptare. După ce criterii putem aprecia rezultatele adaptării? M. Plesca distinge criteriile interne și externe de adaptare [4, pp. 141–147]. Criteriul intern include stabilitatea psihoemoțională, conformitatea personală, o stare de satisfacție, absența suferinței, un sentiment de amenințare și o stare de tensiune emoțională și mentală. Criteriul extern presupune că comportamentul real corespunde atitudinilor societății, cerințelor mediului, regulilor acceptate în societate și criteriilor de comportament normativ. Pe baza acestor criterii, se disting patru niveluri de adaptare: redundant ridicat, optim ridicat, scăzut și inadaptabil. Singurătatea este asociată cu niveluri scăzute și inadaptabile de adaptare. La aceste niveluri, experiența singurătății va varia în durată și/sau intensitate.

Metodologia cercetării

Relația dintre singurătate și adaptabilitate a fost insuficient studiată, atât teoretic, cât și empiric [6]. Prin urmare, ne propunem o examinare mai aprofundată a acestei relații. Am realizat un studiu empiric al relației dintre singurătate și adaptabilitate utilizând un eșantion de studenți. Considerăm că singurătatea se prezintă ca factor care complică adaptarea studenților

din anul I la noi condiții educaționale și la un mediu social diferit. Ne-a interesat mai mult un alt aspect: este singurătatea psihologică o consecință a dificultăților de adaptare și a inadaptării? *Scopul* studiului: investigarea relației dintre sentimentul subiectiv de singurătate și indicatorii de adaptabilitate la studenții anului I în cadrul instituțiilor de învățământ superior.

Pentru atingerea scopului propus, au fost stabilite următoarele *obiective*: identificarea rolului pe care îl are singurătatea în cadrul factorilor care facilitează o adaptare universitară optimă; testarea corelației dintre nivelul de singurătate și adaptare psihologică, socială.

Am emis *ipoteza* că există o relație inversă între nivelul de singurătate subiectivă și indicatorii de adaptabilitate; studenții cu diferite tipuri de singurătate prezintă diferențe în adaptarea universitară**.**

Metoda și studiul participanților

În studiu au participat 104 de studenți din anul I (82 de femei și 22 bărbați).

Instrumente de cercetare

Au fost utilizate următoarele metode de cercetare: Chestionarul diferențial al singurătății (E.N. Osin și D.A. Leontiev); Chestionarul pentru determinarea tipului de singurătate și Chestionarul de diagnosticare a adaptării psihosociale (K. Rogers și R. Diamond).

Prelucrarea și interpretarea rezultatelor

Urmează să analizăm rezultatele studiului empiric. În primul rând, am determinat măsura în care principalele caracteristici ale sentimentului subiectiv de singurătate au fost exprimate în rândul studenților din anul I din eșantionul nostru, utilizând *Chestionarul diferențial al singurătății*. Frecvențele de manifestare pentru scalele chestionarului sunt prezentate în figura 1.

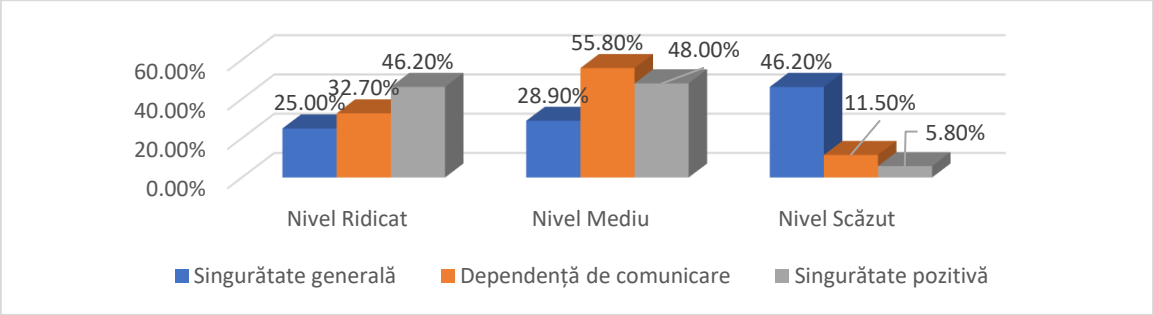


Fig 1. Frecvențele pe niveluri la Chestionarul diferențial al singurătății

25% dintre subiecți au scoruri mari pe scala „singurătate generală". Acești studenți se simt în mod regulat insuficient integrați în noul lor mediu social. Dacă stabilesc relații cu alte persoane, acestea sunt destul de superficiale și formale; există o lipsă de comunicare și, uneori, un sentiment de izolare. Experiențele intense de singurătate, în opinia noastră, sunt un indicator clar al dificultăților existente în adaptarea la noile condiții educaționale și la comunitatea educațională. Unora le lipsesc abilitățile de comunicare deschisă și capacitatea de a stabili contacte informale.

28,8% dintre subiecți au scoruri medii pentru experiența singurătății. Spre deosebire de subgrupul anterior, acești studenți nu se confruntă constant, ci periodic, cu experiențe de singurătate în perioadele de dificultăți sporite în activitățile academice și comunicare. Astfel, peste 50% dintre studenții din anul I se confruntă în mod regulat sau periodic cu sentimentul de singurătate, ceea ce înseamnă că pentru fiecare al doilea student, singurătatea poate fi o problemă psihologică. Această problemă scoate o persoană din zona sa de confort și complică multe aspecte ale vieții sale.

46,2% din eșantion au avut scoruri scăzute la singurătate. Pentru ei, procesul de adaptare a fost mai reușit. Au fost pregătiți pentru aceasta la nivel personal și comunicativ. Este important de menționat că subgrupurile extreme, identificate prin scorurile Scalei Singurătății Generale, au fost desemnate în mod convențional ca studenți „singuri" și „non-singuri" și au fost comparate în studiul nostru în funcție de diverse caracteristici de adaptabilitate.

Scala „Dependență de Comunicare" a relevat scoruri mai mari decât scala Singurătății Generale. 32,7% dintre studenții din anul I au un nivel ridicat de dependență socială, 55,8% au un nivel moderat, iar 11,5% au un nivel scăzut. Studenții au frică de posibilitatea de a fi singuri, alienați, neînțeleși și izolați ceva mai des decât experimentează singurătatea în realitate. Cei cu o frică mai pronunțată de singurătate tind adesea să caute interacțiunea socială cu orice preț, ceea ce creează iluzia unei soluții la problemă și duce la „vanitatea singurătății". Probabil, o parte semnificativă a comunicării online este asociată cu această motivație. Unii respondenți experimentează un disconfort sever atunci când sunt lăsați singuri. În același timp, majoritatea studenților din anul I experimentează, de asemenea, o nevoie de singurătate. Acest lucru este evidențiat de scorurile de la scala „singurătate pozitivă". 46,2% dintre respondenți au scoruri mari la această scală, 48% au scoruri medii. Este clar că nevoia de comunicare și nevoia de singurătate se completează reciproc. Singurătatea, spre deosebire de singurătate, nu este însoțită de un fundal emoțional negativ; ea permite unei persoane să ia în considerare decizii importante, să se concentreze asupra studiilor sau pur și simplu să ia o pauză de la socializare și de la dificultățile acesteia. Majoritatea studenților apreciază singurătatea și își dedică acest timp sieși. Doar 5,8% văd o valoare redusă în singurătate. În acest caz, persoana nu este interesantă pentru ea însăși. Acest lucru se datorează adesea respingerii de sine, problemelor de stimă de sine și valoare de sine sau fricii de a fi singur, asociată cu respingerea de către persoane importante în copilărie.

Următoarele rezultate au fost obținute folosind *Chestionarul pentru determinarea tipului de singurătate* (figura 2). Chestionarul examinează geneza și tipurile de singurătate pe baza interacțiunii mecanismelor de identificare și izolare. În interacțiunea cu mediul social uman, aceste procese pot fi echilibrate în cazul unei adaptări reușite. În cazul problemelor de adaptare, acestea sunt dezechilibrate. Cursul normal al adaptării este asociat cu o schimbare consistentă a proceselor de identificare și izolare, cu echilibrul acestora. Dominanța unui anumit mecanism duce la formarea unui anumit tip de singurătate și la eșecuri de adaptare.

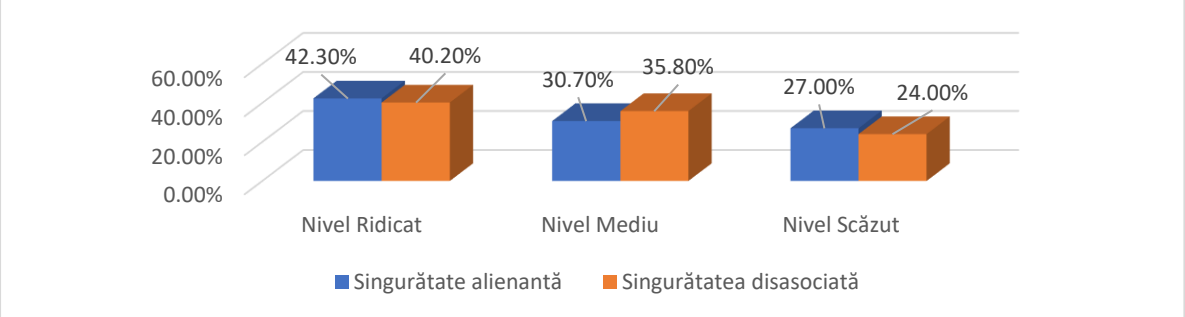


Fig 2. Frecvențele pe niveluri la Chestionarul pentru determinarea tipului de singurătate

Categoria de nivel înalt prezintă cele mai mari rate pentru ambele forme de singurătate. Singurătatea alienată atinge 42,3%, în timp ce singurătatea disociată atinge 40,2%. Aceasta indică faptul că o proporție semnificativă de respondenți se confruntă cu forme severe de singurătate, singurătatea alienată fiind ceva mai frecventă. Acest rezultat poate indica o tendință spre izolare emoțională și un sentiment de detașare de mediul social.

Nivel mediu prezintă o imagine diferită: singurătatea disociată (35,8%) depășește singurătatea alienată (30,7%). Aceasta poate indica faptul că formele moderate de singurătate

sunt mai des asociate cu procese psihologice interne (de exemplu, fragmentarea experiențelor, distanțarea emoțională) decât cu un sentiment direct de izolare socială.

În categoria de nivel scăzut, ratele ambelor forme de singurătate scad semnificativ. Singurătatea alienată reprezintă 27,0%, în timp ce singurătatea disociată reprezintă aproximativ 24,0%. Aceasta indică o prevalență mai mică a formelor ușoare de singurătate în comparație cu nivelurile mai intense, ceea ce poate indica o polarizare a experienței singurătății în rândul respondenților.

Conform rezultatelor studiului, în eșantionul cercetat predomină singurătatea alienantă - 42,3%, iar singurătatea dezasociată - 40,4%. Singurătatea alienantă este asociată cu dominanța mecanismului de izolare. Acest grup de studenți, în timp ce se adaptează la viață și studiază la universitate, prezintă o predominanță a proceselor de izolare față de procesele de identificare. Atunci când apar dificultăți în interacțiunea cu mediul social și nevoile importante sunt frustrate, indivizii încep să se izoleze de ceilalți și să-și apere limitele personale. Acest fapt prezintă riscul de a cădea în capcana singurătății alienante. Situația este valabilă pentru acei studenți care, datorită unei serii de trăsături de personalitate, tind să răspundă situațiilor dificile de viață prin retragere.

Subiecții din eșantionul de cercetare se confruntă cu aproape același risc de a întâlni o formă disociată de singurătate. Specificitatea acesteia nu este asociată cu dominanța mecanismelor de identificare asupra proceselor de izolare (aceasta este singurătatea difuză). Singurătatea disociată este definită printr-o manifestare excesiv de puternică a mecanismelor de identificare și izolare, cu o schimbare bruscă a acestora. Aceasta este cea mai complexă stare de singurătate din punct de vedere al experiențelor, originii și manifestărilor. Este adesea destul de dureroasă, o singurătate trăită acut. Riscurile ridicate de a experimenta acest tip de singurătate sunt asociate cu caracteristici legate de vârstă. În plus, tendința de a experimenta acest tip de singurătate este mai tipică pentru elevii cu semne de idealizare a relațiilor interpersonale, indicatori scăzut de stabilitate emoțională și psihologică generală și o viziune asupra lumii imatură, infantilă.

Frecvențele de manifestare a adaptării și diferitor dimensiuni ale adaptării (Chestionarul de diagnosticare a adaptării sociale și psihologice de K. Rogers și R. Diamond) sunt reflectate în figura 3.

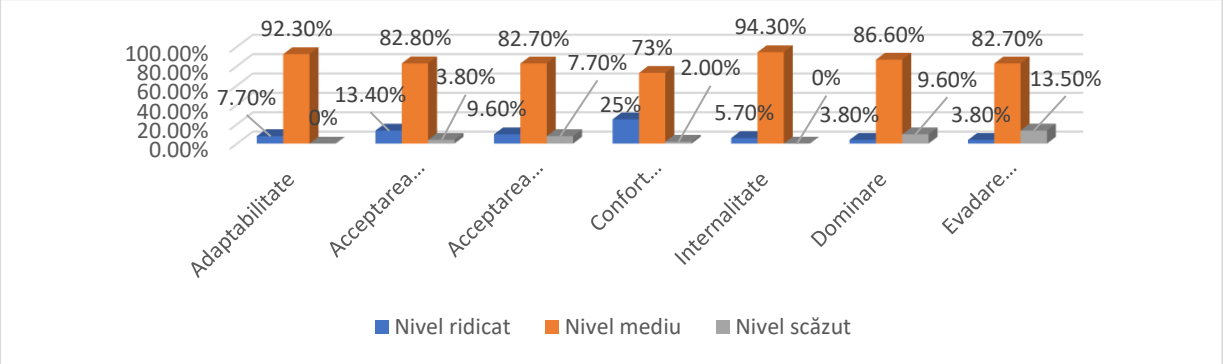


Fig 3. Frecvențele pe niveluri la Chestionarul de diagnosticare a adaptării psihosociale

În ceea ce privește adaptabilitatea, majoritatea respondenților (92,3%) se încadrează la nivel mediu, în timp ce nivelul ridicat este slab reprezentat (7,7%), iar nivelul scăzut este absent. Această distribuție indică o capacitate generală adecvată de ajustare la cerințele mediului, fără manifestări extreme de rigiditate sau dificultăți adaptative.

Dimensiunea acceptării de sine evidențiază, de asemenea, o concentrare în zona medie (82,8%), însă se remarcă o proporție relativ mai mare a nivelului ridicat (13,4%) comparativ

cu alte scale, sugerând existența unor resurse personale dezvoltate în rândul unei părți a eșantionului. Nivelul scăzut (3,8%) indică prezența unor dificultăți izolate în raportarea la sine. În cazul acceptării celorlalți, distribuția este similară, cu predominanța nivelului mediu (82,7%), însă cu o creștere a nivelului scăzut (7,7%), ceea ce poate sugera existența unor dificultăți relaționale mai accentuate comparativ cu autoacceptarea.

Confortul emoțional se remarcă prin cea mai mare pondere a nivelului ridicat (25%), indicând că un sfert dintre participanți experimentează un nivel înalt de echilibru emoțional. Cu toate acestea, majoritatea rămâne în zona medie (73%), iar nivelul scăzut este marginal (2%), sugerând o stare emoțională general stabilă.

Dimensiunea internalității (locusul de control intern) prezintă cea mai mare concentrare în nivelul mediu (94,3%) și absența nivelului scăzut, ceea ce indică o tendință generală a respondenților de a-și percepe comportamentele și rezultatele ca fiind parțial sub control propriu, fără polarizări extreme.

În ceea ce privește dominarea, majoritatea respondenților se încadrează la nivel mediu (86,6%), însă se observă o proporție relativ mai ridicată a nivelului scăzut (9,6%) comparativ cu alte dimensiuni, ceea ce poate indica o tendință spre evitarea comportamentelor autoritare sau a impunerii în relații.

În fine, escapismul (tendința de evitare a realității) prezintă cea mai mare pondere a nivelului scăzut (13,5%) dintre toate scalele, ceea ce sugerează că o parte semnificativă a respondenților manifestă dificultăți reduse în evitarea responsabilităților sau a situațiilor problematice. Totuși, predominanța nivelului mediu (82,7%) indică o utilizare moderată a mecanismelor de evitare.

În ansamblu, profilul obținut este caracterizat printr-o dominare a nivelurilor medii pe toate dimensiunile, ceea ce reflectă un nivel relativ echilibrat al adaptării psihosociale. Nivelurile ridicate sunt prezente în special în sfera confortului emoțional și a acceptării de sine, în timp ce nivelurile scăzute apar mai frecvent în domeniul relațiilor interpersonale și al comportamentelor de evitare. Aceste rezultate sugerează un profil psihologic moderat adaptativ, cu resurse funcționale, dar și cu anumite zone de vulnerabilitate care pot beneficia de intervenții de optimizare psihologică.

În general, scorurile eșantionului s-au încadrat în limite normale. Pe toate scalele, studenții din anul I au demonstrat, în general, scoruri medii de adaptabilitate. Predominanța scorurilor medii poate indica faptul că eșantionul nostru este destul de tipic în ceea ce privește adaptabilitatea. În general, studenții din anul I posedă premisele necesare pentru rezolvarea problemelor de adaptare, dar se pare că nu toți sunt capabili să le utilizeze eficient.

În continuare, am comparat dimensiunile de adaptabilitate ale studenților cu sentimentul de singurătate la nivel înalt și ale studenților cu cote scăzute ale singurătății. Aceste subgrupuri au fost identificate pe baza cotelor obținute prin utilizarea *Scalei singurătății* (E. N. Osin și D. A. Leontiev). Subgrupul „studenți singuri” a inclus 25% dintre subiecții cu scoruri mari și 46,2% dintre subiecții cu scoruri mici la experiența singurătății. Analiza diferențelor dintre studenții singuri și cei nesinguri, realizată prin intermediul testului neparametric U Mann–Whitney, evidențiază existența unor variații semnificative statistic pentru majoritatea indicatorilor adaptării socio-psihologice, măsurați prin scalele integrate ale metodologiei SPA elaborate de K. Rogers și R. Diamond. Alegerea acestui test este justificată de natura ordinală a datelor și de dimensiunile relativ reduse și inegale ale eșantioanelor (n_1=13; n_2=23), fiind adecvat pentru compararea a două grupuri independente. Rezultatele obținute indică faptul că pentru o mare parte dintre variabilele analizate, valorile empirice ale coeficientului U sunt inferioare valorii critice (U=99, $p \leq 0,05$). În aceste condiții, se respinge ipoteza nulă (H_0), care presupune absența diferențelor între grupuri, și se acceptă ipoteza alternativă (H_1), conform căreia există diferențe semnificative între studenții singuri și cei nesinguri.

Astfel, pentru scala Adaptabilitate (U=6, $p \leq 0,001$), valoarea extrem de scăzută a coeficientului U, mult sub pragul critic, indică o diferență foarte puternică între cele două grupuri, sugerând un nivel distinct al capacității de ajustare la cerințele mediului social și academic. În mod similar, pentru Acceptarea de sine (U=15, $p \leq 0,001$) și Acceptarea celorlalți (U=37, $p \leq 0,001$), valorile U situate sub pragul critic confirmă existența unor diferențe semnificative statistic, reflectând variații importante în modul în care indivizii își percep propria persoană și relațiile interpersonale.

În cazul Confortului emoțional (U=8,5, $p \leq 0,001$), valoarea foarte redusă a coeficientului U indică, de asemenea, o diferență semnificativă și pronunțată, sugerând discrepanțe relevante între grupuri în ceea ce privește starea afectivă și echilibrul emoțional. Pentru scala Internalitate (U=45,5), deși valoarea U este mai apropiată de pragul critic, aceasta rămâne sub nivelul de semnificație stabilit, indicând o diferență semnificativă moderată în ceea ce privește locusul de control intern.

În schimb, pentru variabilele Dominanță (U=74,5, $p \leq 0,05$) și Evadare (U=75,5, $p \leq 0,05$), deși valorile coeficientului U sunt mai ridicate, ele se situează totuși sub valoarea critică de 99, ceea ce indică menținerea semnificației statistice. Totuși, apropierea de pragul critic sugerează că diferențele dintre grupuri sunt mai puțin pronunțate comparativ cu celelalte dimensiuni analizate.

În ansamblu, rezultatele demonstrează că statutul de singurătate este asociat cu diferențe semnificative în aproape toate dimensiunile adaptării psihosociale. Aceste constatări susțin ideea că experiența singurătății influențează atât procesele intrapersonale (acceptarea de sine, internalitatea), cât și cele interpersonale (acceptarea celorlalți), precum și starea emoțională generală și capacitatea de adaptare. Prin urmare, intervențiile psihologice orientate spre creșterea adaptării psihosociale ar trebui să ia în considerare aceste dimensiuni diferențiale, în special în cazul studenților care manifestă niveluri ridicate de singurătate.

În primul rând, indicatorii generali de adaptabilitate ai studenților cu sentimentul de singurătate la cote înaltei sunt semnificativ mai mici decât cei ai studenților care nu experimentează singurătatea reală. Acest lucru confirmă faptul că adaptarea deficitară sau inadaptarea sunt un factor important în formarea sentimentului subiectiv de singurătate. Dacă studentul nu îndeplinește cerințele procesului educațional și nu se adaptează la un nou mediu social, atunci alienarea și singurătatea sunt rezultatul natural. Alte scale detaliază calitățile personale care determină o adaptare nereușită sau semne importante de adaptare. Studenții singuri sunt mult mai puțin predispuși să experimenteze confort emoțional. Această caracteristică, pe de o parte, servește drept unul dintre criteriile de adaptare, pe de altă parte, disconfortul emoțional caracterizează starea unei persoane singure din punct de vedere psihologic. Emoțiile, în acest caz, servesc drept semnal al prezenței unui mediu social nefavorabil. Diferențele fiabile pe scala „acceptare de sine” indică faptul că studenții cu nivel înalt al singurătății sunt mai des caracterizați de o stimă de sine scăzută și de respingerea multor dintre trăsăturile de personalitate. Lipsa unei atitudini pozitive față de sine creează probleme în relațiile cu ceilalți. Studenții cu nivel înalt al singurătății, spre deosebire de cei cu cote scăzute, sunt mult mai predispuși să perceapă negativ persoanele din jurul lor și intențiile lor. Datorită trăsăturilor lor de personalitate sau a experiențelor negative de comunicare, sunt mai puțin predispuși să aibă încredere în ceilalți, îi văd adesea ca o potențială amenințare și le pot atribui automat cele mai proaste intenții. În ceea ce privește nivelul de control subiectiv, elevii singuri nu sunt înclinați să atribuie responsabilitatea pentru rezultatele propriilor activități. Aceștia sunt caracterizați de externalitate. Scorurile lor de internalitate sunt semnificativ mai mici decât cele ale studenții cu nivel scăzut al singurătății. Nu sunt caracterizați de consecvență și persistență în atingerea obiectivelor lor și au mai des probleme în dezvoltarea calităților volitive. Diferențele semnificative pe scala dominanță indică faptul că subgrupul cu scoruri mari de singurătate din eșantion este mai puțin proactiv în interacțiuni, dovedesc pasivitate în

interacțiuni. Acest lucru se explică în mare măsură prin teama de a întâmpina eșecuri de comunicare, deși nimeni nu este imun la acestea.

Pentru a testa ipoteza unei relații inverse între singurătatea subiectivă și indicatorii de adaptabilitate, a fost efectuată o analiză de corelație. Analiza a fost efectuată pe întregul eșantion. A fost determinat gradul de asociere dintre scorurile scalei de singurătate generală bazate și principalele scale ale chestionarului de adaptare.

Analiza corelațională realizată prin coeficientul de corelație Pearson evidențiază existența unor relații inverse (negative) între nivelul singurătății și principalii indicatori ai adaptării psihosociale în cadrul eșantionului investigat. Cea mai puternică relație identificată este între singurătate și adaptabilitate ($r = -0,79$, $p \leq 0,01$), coeficient care depășește considerabil pragul critic, indicând o corelație negativă foarte puternică și semnificativă. Acest rezultat sugerează că nivelurile ridicate de adaptabilitate sunt asociate cu niveluri scăzute ale singurătății, confirmând rolul central al resurselor adaptive în reducerea vulnerabilității psihosociale. Din perspectivă teoretică, dezvoltarea competențelor de ajustare la mediul social și academic contribuie la integrarea eficientă în rețele relaționale și la diminuarea izolării subiective.

O corelație negativă puternică a fost observată și între singurătate și confort emoțional ($r = -0,73$, $p \leq 0,01$), valoare care, de asemenea, depășește semnificativ pragul critic. Acest rezultat indică faptul că studenții caracterizați prin instabilitate emoțională, tendințe pesimiste și exprimarea frecventă a emoțiilor negative sunt mai predispuși la trăirea singurătății. Din punct de vedere psihologic, această relație poate fi explicată prin faptul că dispozițiile afective negative reduc atractivitatea interpersonală și limitează inițierea și menținerea relațiilor sociale funcționale.

În continuare, au fost identificate corelații negative semnificative între singurătate și acceptarea de sine ($r = -0,69$, $p \leq 0,01$), precum și între singurătate și acceptarea celorlalți ($r = -0,67$, $p \leq 0,01$), ambele depășind pragul critic și fiind semnificative. Aceste rezultate subliniază importanța imaginii de sine și a atitudinilor față de ceilalți în prevenirea sentimentului de izolare. O imagine de sine pozitivă facilitează încrederea în propriile capacități și crește probabilitatea stabilirii unor relații interpersonale satisfăcătoare, în timp ce o percepție negativă poate genera distorsiuni cognitive și relaționale, contribuind la retragere socială și singurătate.

De asemenea, analiza a evidențiat o corelație negativă moderată între singurătate și internalitate ($r = -0,55$, $p \leq 0,01$), coeficient care depășește pragul critic și este semnificativ statistic. Acest rezultat indică faptul că studenții care manifestă un locus de control intern mai pronunțat, percepându-se ca agenți activi ai propriilor acțiuni și rezultate, tind să experimenteze niveluri mai reduse de singurătate. Internalitatea favorizează asumarea responsabilității și implicarea activă în relații și activități sociale, reducând astfel riscul izolării.

În ceea ce privește scalele dominanță ($r = -0,39$, $p \leq 0,01$) și evadare ($r = 0,39$, $p \leq 0,01$), ceea ce indică existența unor relații semnificative statistic. Corelația negativă dintre singurătate și dominanță sugerează că persoanele mai asertive și mai active în interacțiunile sociale sunt mai puțin predispuse la singurătate. În schimb, corelația pozitivă dintre singurătate și evadare indică faptul că tendința de evitare a problemelor și retragerea din situații dificile sunt asociate cu creșterea sentimentului de izolare.

Concluzii și discuții

Astfel, studiul realizat ne permite să tragem următoarele concluzii:

1. Peste 50% dintre studenții din anul I din eșantionul cercetat experimentează singurătatea, fie constant, fie în perioadele cu probleme de adaptare sporite. Unul din patru studenți experimentează un nivel ridicat de singurătate subiectivă.
2. Studenții din anul I sunt mai predispuși să experimenteze două tipuri de singurătate:

alienantă și disociativă. Prima este asociată cu o tendință de a reduce contactele sociale în situații dificile de viață, „retrăgându-se în sine”. Cea de-a doua este asociată cu un dezechilibru între mecanismele de identificare și izolare și schimbarea bruscă a acestora.

3. Au fost constatate diferențe semnificative în majoritatea caracteristicilor cheie ale adaptabilității între studenții cu cote înalte ale singurătății și cei cu cote scăzute. Acest lucru sugerează că trăsăturile de personalitate care complică adaptabilitatea sunt un factor important care generează riscul de singurătate intensă.
4. Rezultatele analizei corelației indică că studenții cu cote înalte ale singurătății se descurcă mai greu cu problemele de adaptare. Mai mult, acestea sunt caracterizate în principal prin indicatori normativi ai trăsăturilor de personalitate adaptivă. Drept urmare, se poate concluziona că singurătatea interferează semnificativ cu realizarea potențialului adaptativ al studentului. În ansamblu, rezultatele analizei corelaționale confirmă existența unui model coerent de relații între singurătate și variabilele adaptării psihosociale, toate corelațiile relevante fiind semnificative la nivelul $p \leq 0,01$. Aceste constatări evidențiază faptul că singurătatea nu reprezintă un fenomen izolat, ci este profund interconectată cu dimensiuni esențiale ale funcționării psihologice, precum adaptabilitatea, echilibrul emoțional, imaginea de sine, relațiile interpersonale și locusul de control. Cu toate acestea, relația cu aceste variabile este mai puțin pronunțată decât în cazul celorlalți indicatorilor de adaptare psihosocială. Nivelurile mai ridicate de inițiativă în interacțiunea cu mediul social sunt, în general, pozitive pentru reducerea riscului de a experimenta singurătatea. Intensitatea mai slabă a acestei relații poate fi explicată prin faptul că, în unele cazuri, dorința de dominare are ca rezultat o luare insuficientă în considerare a intereselor celorlalți participanți la interacțiune. Indicatorii nivelului de experimentare a singurătății și ai evadării sunt direct legați.

În perioada de adaptare, studenții din anul I trebuie să rezolve multe probleme noi. Dispoziția personală de a evita problemele sau de a procrastina, amânând rezolvarea problemelor „pentru mai târziu”, joacă un rol distructiv în multe relații. Cu cât sunt mai multe probleme nerezolvate, cu atât mediul este mai nefavorabil, alienarea de acesta și sentimentele de singurătate. Intensitatea mai mică a acestei conexiuni poate fi explicată prin faptul că experiența eșecului în rezolvarea unei probleme este uneori mai distructivă pentru bunăstarea emoțională decât evadarea în iluzie.

BIBLIOGRAPHY:

1. Hassan, M., Fang, S., Malik, A.A. et al. Impact of perceived social support and psychological capital on university students' academic success: testing the role of academic adjustment as a moderator // BMC Psychology. 2023. Vol. 11. p. 1—11. DOI:10.1186/ s40359-023-01385-y
2. Páramo, M.F., Cadaveira, F., , C., Rodríguez, M.S. Binge drinking, cannabis co-consumption and academic achievement in first year university students in spain: Academic adjustment as a mediator // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17. № 2. DOI:10.3390/ijerph17020542
3. Peplau, L. A., Perlman, D. Perspectives on loneliness // Loneliness. A Sourcebook of Current Theory, Rescearch and Therapy. 2022. p. 1–18.
4. Plești, M. Starea de bine și satisfacția față de viață în raport cu adaptarea psihosocială la adolescenți. Simpozion național cu participare internațională Kreatikon: Ediția XX-a. Iași: UPA. 2025. pp. 141 – 147. ISSN 2068 – 1372. https://www.upa.ro/wp-content/uploads/2025/06/Volum_lucrari_in_extenso_Kreatikon-2025-1.pdf
5. Plești, M. Reziliența la stres a studenților din anii de finalizare a studiilor de licență și masterat. Conferință națională cu participare internațională Asistența socială în contextul schimbărilor sociale accelerate. Ediția a III-a. Iași: UPA. 2025. p. 77-85. ISSN 3008-6728. https://www.upa.ro/wp-content/uploads/2026/01/Volum-lucrari-extenso-Conferinta-AS-2025-completat.pdf
6. Plești, M. Conscientiousness as a factor of subjective well-being in students. In: Journal of Romanian Literary Studies (JRLS), 2025, nr. 41, p. 463-474. Târgu Mureș: Alpha Institute for Multicultural Studies. ISSN 2248-3004. Disponibil: https://asociatia-alpha.ro/jrls.php?page=041-2025/Jrls-041
7. Rumrill, S., Castruita Rios Y., Yasuoka M., Zhou K., Umucu E. Drug Use Difficulties and Academic Adjustment in Student Veterans With Disabilities: A Parallel Mediation Study // Rehabilitation Counseling Bulletin. 2024. Vol. 67. № 3. p. 232—236. DOI:10.1177/00343552221146162
8. Rogers, C. R. A deveni o persoană. Perspectiva unui psihoterapeut. București: Editura Trei. 2025.
9. Zhao, S., Zhang, Y., Yu C., Zhang, H., Xi,e M., Chen, P.Trajectories of Perceived Stress among Students in Transition to College: Mindset Antecedents and Adjustment Outcomes // Journal of Youth and Adolescence. 2023. Vol. 52. № 9. p. 1873—1886. DOI:10.1007/s10964-023-01788-5

POWER IN INTERPERSONAL COMMUNICATION

Veronia Păstae
Assoc. Prof., PhD, „Carol I" National Defense University, Bucharest
Luiza-Maria Costea
Prof., PhD, „Carol I" National Defense University, Bucharest
Mirela Ioniţă
Assoc. Prof., PhD, „Carol I" National Defense University, Bucharest

***Abstract**: Whether we are aware of it or not, power is a major component of interpersonal communication, shaping how individuals influence one another and how they enact roles within relationships. In this article we shall look at definitions of power, explore sources and types of power in interpersonal communication, as well as power characteristics. Culture has an enormous impact on human interaction; therefore, we shall also examine differences in what makes some people more powerful than others in various cultural contexts. On the whole, this article will argue that power is not a fixed attribute possessed by individuals, but emerges from the dynamics of social participation in everyday exchanges, being, in fact, co-constructed by interactants during communication*.

***Keywords:** power, interpersonal communication, types of power, culture, power characteristics*

Introduction

Power in interpersonal communication is a foundational dimension of human interaction, shaping how individuals influence one another, and construct social reality, since it determines whose voice is heard, whose perspectives are validated, and how meanings are negotiated in everyday interactions. Scholarly interest in power has expanded significantly across disciplines, including sociology, communication studies, and social psychology. In interpersonal contexts, power manifests through language, nonverbal behavior, and interactional control, influencing both the process and outcomes of communication. Importantly, power is not inherently negative; it can enable coordination, leadership, and effective decision-making. However, when misused, it can lead to manipulation, inequality, and relational breakdown.

This paper examines power in interpersonal communication through a comprehensive lens. It explores communicative manifestations of power, and emphasizes the critical role of culture in shaping power dynamics. The paper addresses the following research questions: (1) How is power conceptualized and theorized in interpersonal communication? (2) Which are the sources of power? (3) How do cultural factors shape power relations?

I. Theoretical Perspectives on Power in Interpersonal Communication

Power in interpersonal communication has been defined in various ways, but a widely accepted definition is the ability of one individual to influence the attitudes, beliefs, or behaviors of another (French & Raven, 1959). Multiple definitions emphasize the potential to affect behaviors and outcomes in interactions: *"Power is typically defined as having the ability and potential to influence others as well as to resist the persuasive attempts of others*" (Guerrero& Floyd 2008:134). Furthermore, Solomon & Theiss (2022:436) underline the capacity to govern one's own actions and choices, thus making autonomous decisions: "*Interpersonal power is the ability to affect one's own outcomes and another person's behaviors, attitudes, and outcomes*". Scholars argue that, even if we are conscious of it or not, power dynamics are part of all our relationships. Hargie & Dickson (2004:339) claim that

beyond definitions and the amount of truth contained in different assertions, "*it is clear that power is a core determinant for gaining compliance in many contexts*". Martin (2005) explains that power influences what somebody does, when they do it, and with whom they do it. It influences the selection of friends, romantic and family relationships, as well as workplace relationships. Men in positions of power appear "sexy" to women as well as to other men. Consequently, the question arises: which are the roots or sources of power? With reference to North-American society, DeVito (2014:17) states that in interpersonal relationships, the more powerful person is usually the one who is more attractive or the one who has more money. In other cultures, however, the determinants of power may vary, encompassing an individual's family background, age, education, or wisdom. According to research, power can be classified into six types: *legitimate*, *referent*, *reward*, *coercive*, *expert*, and *information* or *persuasion*. (French & Raven, 1968; Raven *et.al.*, 1975).

Legitimate power refers to the authority granted through a designated role and established policies, enabling an individual to direct or influence others' actions. In short, the power resides in the position; the holder of the power is *in authority*, having a legitimate right to request certain types of compliance. Thus, legitimate power may be held by a police officer, a judge, an employer, a manager, a teacher, an instructor, a supervisor, elected officials, etc. People will comply because those in charge have the power to administer rewards or punishments. Legitimate power is attached to the role, not the person. It must be noted, however, that this type of power persists only while the individual is performing their official duties; once they are off duty or have retired, it is relinquished.

Referent power refers to the influence people have when others want to be like them. Referent power holders are admired, respected and have prestige. Chesebro (2014:94) states that this type of power stems from developing strong, positive (working) relationships with others: "*When a good relationship has been established, it becomes less necessary to appeal to coercive, reward, or legitimate power*". People will comply out of respect and admiration; this could be the case with best friends, or of children with parents or older siblings. Celebrities have this power because their fans admire them. According to Hargie & Dickson (2004:342), "*The widely used marketing technique of product endorsement by well-known and popular personalities is a good example of the use of referent power*. (…) *Sports stars are paid fortunes just to wear or use a certain product, as the producers know this will trigger enormous referent group sales from those who wish to emulate their hero*". This is connected to the power of one's reference group –people are influenced by those they identify with, like and to whose social group they aspire.

Hargie & Dickson argue that, in the same vein, hotels and restaurants often display signed photos of notable and distinguished guests, which suggests that being in such a place means being part of an exclusive, "in" crowd.

Reward power refers to the ability to influence others by providing or withholding valued benefits or incentives that the recipient cannot easily obtain from someone else. According to DeVito (2014:17), rewards may be material (*money, promotion, jewelry*) or social (*love, friendship, respect*). Starting from the truth in the maxim '*what gets rewarded gets done'*, Hargie & Dickson(2004:340) comment that we learn about the power of reward administration from an early age, as young children come to understand that their parents control access to things they value, and they usually need to complete certain tasks to obtain them. Later on, teachers have reward power over students, employers over employees, etc. Richmond & McCroskey (2009:93) argue that reward power is about administering rewards or removing punishments. Though rewards are more appealing than punishments, they function in a similar way by securing compliance. When the reward is no longer available, the compliance typically fades. Additionally, rewards can become less effective over time as they become commonplace and expected, thus their impact gradually diminishes.

Coercive power refers to the capacity to influence others' behavior through threats, sanctions, punishments or other adverse consequences. As opposed to reward power, it is rooted in someone's ability to physically or psychologically punish their partner. The person who can inspire fear has coercive power as they make clear the negative consequences that are likely to follow noncompliance. School or playground bullies have coercive power, as well as abusive spouses, judges over defendants, teachers over students, parents over children, etc. Hargie & Dickson (2004:341) point out that there is a "*symbiotic relationship between reward and coercive power"*; those who can reward us, can also punish us by withholding the rewards. *Expert power* refers to the influence an individual has, derived from their recognized expertise, skills, or specialized knowledge (on a given topic), which others see as valuable. People are more likely to comply when they view someone as a credible and knowledgeable source. This perception of expertise tends to be domain-specific - somebody may be seen as an expert in a certain area, but not in others. When we demonstrate strong knowledge in a particular field, others are more likely to acknowledge and respond to our expert authority. People who have expert power can be doctors, teachers, stockbrokers, attorneys, sales assistants, trainers, instructors, electricians, etc.

Information or *persuasion* power refers to the capacity to influence others through access to, control over, or the strategic use of information. If someone has the ability to communicate in a logical or persuasive manner, they have this type of power. Researchers and scientists fall into this category because they are viewed as informed and critical thinkers (DeVito, 2014). In the case of information power, the content of the message is of great importance. Hargie & Dickson (2004:341) assert that here, "*Those who are 'in the know' are in a privileged position. The holders of information that is 'inside', 'top secret', 'classified', etc. have considerable power - they can keep this secret or share it with others"*. Hence, the saying "*Information is power*". The two scholars explain that even bribery and blackmail are based on the premise that someone has (access to) information which others either seek to obtain or wish to keep concealed.

All things considered, *legitimate, reward* and *coercive* types of power derive from the agent's capacity to determine and regulate the target person's outcomes, while *referent, expert* and *information* types of power are related to influence, as the target individual makes the decision to cooperate.

II. Culture and Power in Interpersonal Communication

Culture plays a crucial role in shaping how power is perceived and enacted in interpersonal communication. One of the most influential frameworks for understanding cultural differences in power was proposed by Geert Hofstede, a prominent Dutch anthropologist in the 1980s. In his highly cited studies, he developed a theory based on cultural dimensions that explained the influence of culture upon behaviors and values within a given society. Using factor analysis, Geert Hofstede examined data from an international survey on IBM employees, conducted between 1967 and 1973. Based on the results, he initially identified four dimensions of cultural values: *individualism - collectivism*, *power distance*, *masculinity - femininity*, and *uncertainty avoidance*. Two additional dimensions - *long-term orientation* and *indulgence* versus *self-restraint* - were subsequently incorporated into the framework. (Hofstede, 2001; Hofstede &Bond, 2016)

Starting from Hofstede's research, we shall address *power distance* as the degree to which less powerful members of a society accept unequal power distribution. Lustig & Koester (2010:114) point out, that "*one of the basic concerns of all cultures is the issue of human inequality*" and argue that, despite the widely spread statement that "*all men are created equal*" (see also the U.S. Declaration of Independence), individuals within any given culture do not have equal levels of status or social power. There are many factors which make one person or

another more powerful: "*Depending on the culture, some people might be regarded as superior to others because of their* ***wealth, age, gender, education, physical strength, birth order, personal achievements, family background, occupation,*** *or a wide variety of other characteristics. Cultures also differ in the extent to which they view such status inequalities as good or bad, right or wrong, just or unjust, and fair or unfair. That is, all cultures have particular value orientations about the appropriateness or importance of status differences and social hierarchi*es" (Lustig & Koester, 2010:114). Consequently, Geert Hofstede identified and analyzed two types of cultures regarding the approach to power: *high power-distance cultures* and *low power-distance cultures.*

In *high power-distance* cultures, hierarchy is viewed as natural and authority figures are treated with considerable respect and deference. Countries such as Malaysia, Mexico, Brazil, India, China, Singapore, and the Philippines are commonly cited as examples of high power-distance cultures. Power is often concentrated within specific groups (such as the royal family or the governing political party), while ordinary citizens possess comparatively limited influence. Individuals in these cultures are socialized to accept hierarchical distinctions, wherein certain persons or groups are regarded as inherently entitled to greater authority. Therefore, deference to authority is prioritized over egalitarian principles. Members of upper social classes are accorded respect and privilege, while those of lower status are expected to demonstrate deference and humility. Individuals in high power-distance cultures are taught to perceive an unequal distribution of power as both normal and, at times, desirable (Ting-Toomey: 1999, 2005). In particular, people occupying lower-status positions are discouraged from questioning or challenging the decisions, opinions, or directives of those in authority. When such hierarchical arrangements are broadly accepted across social groups, societies may experience a reduction in overt social conflict. Upward mobility is considered unnecessary or should be restricted, on the assumption that individuals already occupy their appropriate positions within the established social hierarchy. A salient example of this form of stratified social organization is India's caste system, in which individuals are born into ascribed social categories which constrain patterns of social interaction and association.

By contrast, *low power-distance* cultures emphasize equality and participative decision-making. People are encouraged to challenge ideas, express opinions freely, and interact more informally with authority figures. Countries such as Denmark, Sweden, Austria, Israel, Canada and New Zealand exemplify this cultural orientation. In low power-distance cultures, people grow up believing that although some individuals may have greater advantages - like wealth or social status - no one is inherently superior to others. Floyd (2021:45) emphasizes the fact that this does not automatically mean "*that people in such cultures are treated equally, only that they value the idea that they should be*". They believe in minimizing social and class inequalities, challenging authority when necessary, reducing hierarchical structures, and exercising power only when it serves legitimate purposes. Individuals from low power-distance cultures are more likely to openly disagree with managers, teachers, political leaders, and others in positions of power. In organizations, managers are often viewed as facilitators rather than distant authority figures; teamwork and consultation are strongly valued. Another distinction is that people in low power-distance cultures feel they have more personal control over their lives. In contrast, individuals in high power-distance cultures are usually taught that their social status shapes their future opportunities, while many people in low power-distance cultures are encouraged to believe they can accomplish whatever they wish to achieve.

There are different perceptions of authority. For instance, in low power-distance cultures, such as the United States and Canada, individuals are taught to view questioning authority as both a right and a responsibility, which means it is normal for a child to ask "Why?" when they are told to do something by a parent or a teacher, seeking reasons or justifications for adults'

actions. In class, students are expected to demonstrate their knowledge of the subject matter, actively participate in classroom discussions, and, at times, question or challenge the instructor. Such behaviors would be inappropriate or even forbidden in other cultures, as students are expected to be modest, polite, and respectful. (Floyd 2021:46; DeVito *et.al*. 2015:35) In high power-distance cultures, like India and Japan, children are less likely to question parents or supervisors, since these societies place strong emphasis on obedience to authority figures. In such cultures, individuals are typically taught to comply with the directives of parents and teachers without question.

The languages of high power-distance cultures also reflect sensitivity to hierarchical distinctions. For example, Chinese and Korean contain distinct lexical terms for familial roles differentiated by age, such as older brother, eldest brother, younger sister, and youngest sister. Control and hierarchy are communicated through the forms of address used in interaction. Depending on the socio-cultural context, people may address physicians, teachers, or acquaintances either by their first names or through honorific titles such as "Doctor," "Professor," "Mr.," or "Ms." In Malaysia, as well as in many other societies, the use of personal names among adults is relatively uncommon because it may suggest that the individual being addressed holds a lower social status. Consequently, speakers employ shortened names, nicknames, or kinship terms. This practice is meant to avoid disrespect, as greater familiarity in forms of address is associated with lower social rank or diminished social importance. In cultures that place strong emphasis on hierarchical relationships, including Japan, Korea, and Indonesia, linguistic systems explicitly encode distinctions related to individuals' social status and dominance. (Lustig & Koester, 2010).

In low power-distance cultures, since status and rank are usually underplayed and muted, when engaging with individuals who hold greater authority, one feels at ease guiding the direction of the conversation and, when necessary, questioning or challenging those in positions of power. (Verderber& MacGeorge 2016:82). Additionally, there is no perceived obligation to employ formal titles when addressing individuals of higher status.

III. Defining characteristics of power

Power is generally associated with people who hold formal positions of authority, such as politicians or law enforcement officers, but it actually permeates everyday life and exists to varying degrees in all individuals. It influences how people interact, who has control over decisions, and whose objectives are prioritized during conflicts (Dunbar, 2004). In what follows we shall examine the defining characteristics of power as suggested by Wilmot& Hocker (2010).

- ***Power is always present***

We may not think or even like to think that other people have power over us, yet power is ubiquitous in personal relationships. Mutual influence is a key component of any interaction. Whenever we communicate, we are exercising a form of power, even if only to gain someone's attention. Being in a relationship involves allowing others to influence us while we also influence them. (Redmond, 2024) Whether we are speaking with a manager, messaging a close friend, or spending time with our children, power influences all interpersonal relationships. Sometimes power is shared equally, (as in a friendship), while in other situations it is uneven (as between a manager and an employee, a parent and a young child, or a dominant and a submissive partner).

When power is balanced, we have *symmetrical relationships***.** When power is unbalanced, we have *complementary relationships.* Sometimes people are not aware of power dynamics until conflict arises and the existing balance is challenged. For example, a friend in an otherwise equal relationship may suddenly begin to act controlling, or an employee in a hierarchical relationship may question a manager's decision. (McCornack, 2010:290) Scholars draw

attention that the power dynamics within a relationship can shift over time. For instance, parent-child relationships are typically complementary when children are young, but as children grow into adulthood, these relationships often become symmetrical. (Floyd, 2021)

- ***Power can be used ethically or unethically***

Power itself is neither positive nor negative. Its effects, nonetheless, depend on how it is exercised, as it can have good or bad consequences for those involved. If the power dynamics is healthy or sick in a relationship, depends on both partners' communication abilities and on whether the partner with greater power uses it ethically or not. (Floyd, 2021:287) Research shows that many successful marriages, family relationships or lasting friendships are complementary. In these relationships, one person controls more resources and has more influence over decisions than the other. However, the person with greater authority uses that power responsibly, aiming to support both individuals and strengthen the relationship. In contrast, in other relationships there is misuse of power. The dominant partner can act unethically or carelessly, using their position to control or intimidate the other person. For instance, a supervisor might threaten an employee's job to coerce them into a sexual relationship, or an abusive husband may warn his unhappy wife that she will lose contact with their children if she leaves him. (McCornack, 2010: 291) Though it would be ideal if power were used to benefit everyone, it is often exercised in selfish or unjust ways (see, for instance, the three common examples of the misuse of power in interpersonal relationships: sexual harassment, bullying, and power plays).

- ***Power is granted***

People do not exercise authority solely because of social status or personal traits; instead, their power depends on whether others acknowledge, reinforce, or comply with their actions. McCornack (2010: 291) states that: "*Power does not reside within people. Instead, it is granted by individuals or groups who allow another person or group to exert influence and control over them*". This means power is negotiated within relationships. For example, a speaker may attempt to dominate a conversation through assertive language, expertise, or emotional persuasion, yet such strategies are only effective if interlocutors interpret them as legitimate or credible. Participants actively contribute to the distribution of influence by validating or resisting authority during interaction. Power is also *context-specific*; most forms of power apply only within particular situations. A boss may have authority over us in the workplace, but that authority does not extend into our personal life. In the same way, a doctor has the authority to provide medical advice and prescribe treatment, but not to direct our financial decisions, educational choices, or religious beliefs, since those areas fall outside their expertise. These examples show that power is generally restricted to specific domains or contexts. (Floyd 2021:367) Additionally, power is *circumstantial*; it depends on the situation and can change over time. As our needs evolve, the level of power people have over us also shifts. (Redmond 2014:190) For instance, during childhood, we rely heavily on parents and other adults for support and guidance, but as we grow older, we gain skills and independence and we become less dependent on them, which reduces their power. In this way, the balance of power in relationships continually changes based on circumstances and stages of life.

- ***Power influences conflicts***

If we look past the specific words and actions involved in most conflicts, we will discover an underlying struggle for power. The questions underneath are: Who holds the most influence? Who has control over the resources, decisions, and emotions at stake? Floyd (2021:370) argues that whether it is siblings arguing about who gets to use a shared car, neighbors disputing property lines, or drivers competing for the last available parking space, these situations all revolve around the same issue: who has the right to control resources? People compete to determine whose goals will succeed, using whatever influence they possess to advance their own interests. Yet, as McCornack (2015: 182) points out, power struggles rarely produce

outcomes that benefit everyone involved. As the author suggests, a more productive approach is to move beyond the need for control and instead work together to resolve the conflict collaboratively. While power is always part of relationships, we only become aware of it when someone disrupts the balance of power we expect.

Conclusion

As argued above, power is a fundamental dimension of interpersonal communication. The perspectives explored throughout this article demonstrate that power is not a fixed trait of an individual, but rather a dynamic, continuously constructed process (see the six types of power: *legitimate*, *referent*, *reward*, *coercive*, *expert*, and *information* or *persuasion*).

The discussion of culture and power further highlights that interpersonal communication cannot be understood independently of cultural context. Cultural norms determine how power is expressed, interpreted, and accepted within relationships. In *high power-distance* cultures, authority and hierarchy may be viewed as natural and desirable, whereas *low power-distance* cultures encourage equality, openness, and participatory dialogue. These influences demonstrate that power is not universal in its expression; instead, it is socially and culturally negotiated. As globalization and intercultural interaction continue to intensify, understanding the relationship between culture and power becomes very important for effective communication in diverse personal, academic, and professional environments.

The defining characteristics of power discussed in this article reinforce the idea that power is multidimensional, context-dependent, and constantly evolving. Importantly, power is rarely static; it shifts according to relational dynamics and situational contexts. Interpersonal communication, therefore, serves not only as a channel through which power is exercised, but also as a mechanism through which power can be challenged or redistributed. This nature of power emphasizes the importance of awareness in communication practices, particularly in relationships characterized by inequality or imbalance.

The study of power in interpersonal communication provides valuable insight into human interaction and social organization. A deeper understanding of the process allows us to recognize patterns of influence, improve relationships, and promote more ethical and equitable interactions. Future research may continue to explore how technological communication, digital media, and changing social norms transform power dynamics, further expanding our understanding of interpersonal communication in nowadays society.

BIBLIOGRAPHY:

1. Chesebro, J. L. (2014). "*Professional Communication at Work. Interpersonal Strategies for Career Success*", Routledge, New York.
2. DeVito, J. A. (2014). *Interpersonal Messages*, Pearson New International Edition, 3rd edition, Pearson Education Limited.
3. DeVito, J, A.; Shimoni, R.; Dawne, C. (2015). *Messages. Building Interpersonal Communication Skills*, 5th Canadian Edition, Pearson, Toronto
4. Dunbar, N. E. (2004). "Dyadic Power Theory: Constructing a Communication-Based Theory of Relational Power". *Journal of Family Communication*, 4(3/4), pp.235-248.
5. Floyd, K. (2021). *Interpersonal Communication*, 4th edition, McGraw Hill Education, New York
6. French, J.; Raven, B. (1959) "The Bases of Social Power", in D. Cartwright (ed.) *Studies in Social Power,* Ann Arbor, MI: Institute for Social Research, pp.150-167
7. French, J. R. P., Jr.; Raven, B. (1968) "The Bases of Social Power". In D. Cartwright & A. Zander (eds.), *Group Dynamics: Research and Theory,* 3rd edition, New York, NY: Harper & Row, pp. 259-269.
8. Guerrero, L. K.; Floyd, K. (2008). *Nonverbal Communication in Close Relationships*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.
9. Hargie, O.; Dickson, D. (2004). *Skilled Interpersonal Communication. Research, Theory and Practice*, 4th edition, Routledge Taylor & Francis Group.
10. Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences*. Thousand Oaks: Sage.
11. Hofstede, G.; Hofstede, G. J.; Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
12. Hofstede, G.; Bond, M. (2016). "Hofstede's cultural dimensions". J*ournal of Cross-Cultural Psychology*, 15(4), pp. 417–433.
13. Lustig, W. M,; Koester, J. (2010). *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across Cultures*, 6th edition, Pearson Education, Inc., Boston
14. Martin, J. L. (2005). "Is power sexy?", American *Journal of Sociology* 111 (September), pp. 408-446.
15. McCornack, S. (2010). *Reflect & Relate. An Introduction to Interpersonal Communication*, 2nd edition, Bedford/St. Martin's
16. Raven, B.; Centers, C.; Rodrigues, A., (1975) "The Bases of Conjugal Power". In R. E. Cromwell & D. H. Olson (Eds.), *Power in Families* New York, NY: Halsted Press, pp. 217-234.
17. Redmond, B.B. (2014). *Interpersonal Communication Relating to Others*, 7th edition, Pearson Education Limited
18. Richmond, V. P.; McCroskey, J. C. (2009). *Organizational communication for survival: Making work work*, 4th edition, Boston, MA: Allyn & Bacon.
19. Solomon, D.; Theiss, J. (2022). *Interpersonal Communication. Putting Theory into Practice*, 2nd edition, Routledge, New York.
20. Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across Cultures*. New York: Guilford Press.
21. Ting-Toomey, S. (2005). "The Matrix of Face: An Updated Face-Negotiation Theory". In W. B. Gudykunst (ed.), *Theorizing about Intercultural Communication* Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 211–234.
22. Verderber, K.S; MacGeorge, E. L. (2016). *Interact. Interpersonal Communication Concepts, Skills, and Contexts*, 14th edition, Oxford University Press, New York
23. Wilmot, W. W.; Hocker, J. L. (2010). *Interpersonal conflict*, 8th edition, Boston: McGraw-Hill.

DEVELOPING PROFESSIONAL SKILLS AMONG YOUNG SPECIALISTS IN NEUROPSYCHOLOGY

Victoria Maximciu
Lecture, PhD, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova

Abstract: *Recently, there has been an upward trend in the number of children with special educational needs, which has led to a significant increase in the demand for qualified psycho-educational support. One of the cornerstones of professional competency development for future specialized educational psychologists is the study of neuropsychology. Theoretical research has revealed that this issue has not been sufficiently addressed in the specialized literature. The aim of this research is to develop a methodological model for training young professionals in neuropsychological skills. This model is designed based on the purpose, objectives, and fundamental principles of the discipline, as well as the expected outcomes, and includes both theoretical and practical components. The article analyzes the course curriculum. The structure of each seminar session includes the topic, objective, and questions, and provides practical exercises such as drawing diagrams, formulating explanations by filling in tables, identifying errors in texts on the relevant topic, and analyzing clinical cases. As part of the clinical case analysis, the student must: identify the disorder of higher mental functions, determine the location of the process, propose assessment tools and describe them, and propose neuropsychological intervention methods. To facilitate a better understanding and retention of the characteristics of disorders of higher mental functions, the following teaching methods are used: dramatizing disorders of higher mental processes, conducting neuropsychological testing in pairs through role-playing, writing essays on assigned topics, and performing a neuropsychological assessment of a child, familiarization with selected works by the researcher A. P. Luria.*

Keywords: *development, skill, neuropsychology, model methodic, curriculum, practical application.*

Formarea personalului în sistemul de învățământ are o importanță strategică pentru viitorul țării. În același timp, în cadrul sistemului au loc schimbări constante ale dezvoltării socio-economice, cataclisme sociale, modificarea normelor morale și etice, elaborarea și implementarea unei noi politici educaționale, lipsa de gândire și supraîncărcarea programelor școlare, modificarea structurii tulburărilor psihice cu creșterea frecvenței tulburărilor complexe în dezvoltarea psihofizică, probleme de interacțiune cu părinții și modalități de rezolvare a acestora. Unele dintre acestea necesită o atenție specială din partea specialiștilor, dar adesea nu există suficienți specialiști.

În Republica Moldova, sistemul educațional modern necesită actualizarea cunoștințelor, abilităților și competențelor pentru lucrul cu copiii și adulții cu nevoi educaționale speciale (CES), inclusiv cu tulburări de dezvoltare. Conform Biroului Național de Statistică, se constată o creștere a numărului de copii cu tulburări de dezvoltare; prezentăm datele din tabel pentru ultimii 5 ani [8].

Tabelul 1
Numărul copiilor cu tulburări de dezvoltare în ultimii 5 ani în Republica Moldova

	2020	**2021**	**2022**	**2023**	**2024**
Copiii cu dizabilități cu vârsta de până la 18 ani	10684	10429	10567	10936	11351
Forme					
Severă	4865	4643	4863	4995	5264
Accentuată	3735	3604	3478	3527	3731
Media	2084	2182	2226	2414	2356

Datele arată că se observă o creștere a numărului de copii cu tulburări de dezvoltare și, în consecință, apare o cerere de asistență psihopedagogică calificată. Cu toate acestea, în ciuda acestei necesități acute, sistemul de învățământ superior nu este pregătit să răspundă sincronizat cerințelor sistemului educațional modern al țării.

Una dintre bazele fundamentale ale dezvoltării competențelor profesionale pentru viitorii psihopedagogi specializați este studiul neuropsihologiei. Importanța neuropsihologiei în pregătirea specialiștilor este semnificativă; pe de o parte, aceasta permite înțelegerea a ceea ce se întâmplă cu funcția psihică superioară afectată și cu funcțiile psihice superioare interconectate cu aceasta, iar pe de altă parte, permite efectuarea unei evaluări neuropsihologice și elaborarea unui program individual.

Conform cercetării teoretice, lucrările dedicate elaborării modelelor metodologice de pregătire a viitorilor specialiști cu competențe neuropsihologice sunt insuficiente [1,2,6]. În general, cea mai mare parte a literaturii este dedicată aplicării abordării neuropsihologice la elevii cu probleme de învățare sau cu anumite sindroame, dar există studii care indică necesitatea aplicării abordării neuropsihologice de către pedagogi în lucrul cu copiii cu nevoi educaționale speciale [3,4,5].

Scopul cercetării este elaborarea unui model metodic de pregătire a tinerilor specialiști cu formarea competențelor neuropsihologice.

Competența este capacitatea de a aplica abilitățile și cunoștințele în practică. Prin urmare, vom începe cu caracteristicile de bază ale disciplinei (scopul, obiectivele, rezultate planificate) și vom prezenta apoi conținutul modelului metodologic de formare a competențelor neuropsihologice.

Cursul are ca obiectiv: familiarizarea studenților cu bazele teoretice și metodele neuropsihologiei, precum și cu cunoștințele privind principalele sindroame în neuropsihologie ale tulburărilor funcțiilor mentale superioare și factorii neuropsihologici afectați care stau la baza acestor sindroame.

Principalele obiective ale disciplinei sunt:

- sistematizarea cunoștințelor studenților cu privire la bazele teoretice ale neuropsihologiei;
- familiarizarea studenților cu metodele de diagnostic în neuropsihologi și interpretarea erorilor identificate în urma aplicării acestora;
- formularea principiilor de construire a unui studiu de diagnostic neuropsihologic;
- familiarizarea cursanților cu principalele tipuri de sindroame neuropsihologice și factorii cu care sunt asociați;
- formarea unei viziuni asupra posibilităților practice ale neuropsihologiei.

Rezultatele planificate ale învățării disciplinei includ:

- *cunoştinţe* – crearea imaginii în ansamblu asupra poziţiilor general acceptate şi controversate în înţelegerea sistemică a structurii funcţiilor psihice ale creierului; - asupra organizării funcţionale a creierului şi a principiilor de bază ale activităţii psihice în stare normală şi în cazul leziunilor locale ale creierului;
- *abilităţi* - ştie să analizeze problemele legate de sarcinile neuropsihologiei;
- *experienţă practică* – deţine cunoştinţe şi le aplică în cazul sindroamelor neuropsihologice ale structurilor corticale şi subcorticale ale creierului.

Este important să ne amintim că sprijinul neuropsihologic pentru copiii din programele educaționale speciale se bazează pe principiile fundamentale ale neuropsihologiei copilăriei, conform lui A.V. Semenovich [7]:

- funcționarea creierului poate fi analizată numai în contextul comportamentului;
- formarea organizării cerebrale a proceselor psihice corespunde schemei: de jos în sus (de la formațiunile subcorticale către cortex); de la dreapta la stânga (de la emisfera dreaptă către cea stângă); de la spate în față (de la părțile posterioare către cele anterioare);
- dezvoltarea funcțiilor emisferei drepte și stângi depinde de posibilitățile de îmbogățire reciprocă prin intermediul interacțiunii interemisferice;
- somatognozia (percepția schemei propriului corp ca un întreg) are o importanță decisivă pentru om, comparabilă cu vorbirea;
- dezvoltarea psihică este un proces dinamic, organizat ierarhic și sistemic, iar „căderea" oricărei verigi se reflectă asupra activității sistemului în ansamblu;
- în cursul ontogenezei se modifică structura și organizarea funcțiilor psihice și interacțiunea acestora;
- mobilitatea organizării cerebrale a funcției psihice permite includerea în sistemul acesteia a zonei cerebrale care o susține.

La Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, neuropsihologia se predă de peste patruzeci de ani în cadrul specializării psihopedagogie specială, atât la secția cu frecvență zi, cât și la cea cu studii la distanță, precum și în cadrul programului de masterat Logopedie. Cu toate acestea, în cadrul activității noastre ne confruntăm cu o serie de probleme: cunoștințe insuficiente în domeniul anatomiei și fiziologiei sistemului nervos , neînțelegerea importanței conținutului materialului pentru activitatea practică, contingent redus de studenți, o plasare nu tocmai corectă a disciplinelor de studiu în planul de învățământ. La noi, neuropsihologia se predă în primul semestru al anului întâi, ceea ce este greșit încă de la început. Studenții trebuie să studieze anatomia și fiziologia sistemului nervos, psihologia generală, psihologia dezvoltării, psihologia specială și pedagogia specială.

Pentru a îmbunătăți calitatea predării acestei discipline, am decis să studiem programele de studiu din alte țări pentru această disciplină. Am analizat programa de studiu a Institutului de Psihanaliză din Moscova, a Universității „Petre Andrei" din Iași și a Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca. După analizarea tuturor programelor de studiu, am decis să îmbunătățim programa noastră de studiu pentru această disciplină, incluzând elemente mai noi. Analizând fiecare punct al curriculumului pe unități de învățământ, am decis să ne oprim mai detaliat asupra conținutului unităților de învățământ individuale.

1. Anatomia funcțională a sistemului nervos central

Creierul în dezvoltare. Filogeneza și ontogeneza sistemului nervos. Dezvoltarea principalelor sisteme funcționale ale creierului. Evoluția creierului în funcție de vârstă. Principiile heterocroniei în dezvoltarea creierului. Organizarea sistemico-funcțională a activității cerebrale. Perioade critice în dezvoltarea creierului. Dezvoltarea funcțiilor neuropsihice în condiții patologice.

Prezentare generală anatomică a sistemului nervos. Neuronul, sinapsa, nevroglie. Emisferele cerebrale. Cortexul emisferelor cerebrale. Zona subcorticală. Trunchiul cerebral. Nervii cranieni. Măduva spinării și nervii spino cerebrali. Sistemul nervos vegetativ. Prezentare generală a căilor de conducere. Alimentarea cu sânge a creierului. Meninge. Ventricule cerebrale. Activitate nervoasă superioară. Funcții corticale superioare.

2. Bazele teoretico-metodologice ale neuropsihologiei

Neuropsihologia ca domeniu al cunoașterii și practicii psihologice. Caracteristicile generale ale neuropsihologiei și locul acesteia în sistemul cunoașterii științifice. Neuropsihologia ca știință a mecanismelor cerebrale ale psihicului sau a organizării cerebrale a activității psihice în stare normală și patologică. Posibilitățile de rezolvare a problemelor de psihologie generală pe baza materialului neuropsihologic.

Istoria dezvoltării disciplinei: concepțiile lui Luria: antilocalizaționismul, localizaționismul restrâns, abordarea eclectică. Cercetările lui P. Broca, K. Wernicke, P. Flourance, F. Golz, G. Head, K. Monakov și alții. Importanța abordării cultural-istorice a lui L.S. Vygotsky pentru neuropsihologia rusă. Conceptul de funcții mentale superioare și trăsăturile sale distinctive. Etapa de cercetare din perioada postebelică a lui A.R. Luria. Importanța experienței de lucru în spitalul de evacuare din Kisegaci pentru formularea postulatelor neuropsihologiei fundamentale. Cercetările postbelice. Principalele studii și monografii ale lui A.R. Luria. Direcțiile ale neuropsihologiei contemporane și semnificația lor practică. Neuropsihologia copilăriei, neuropsihologia diferențelor individuale, neuropsihologia de reabilitare, neuropsihologia experimentală.

3. Teoriile fundamentale ale neuropsihologiei

Prevederi și principii ale teoriei localizării dinamice sistemice a funcțiilor mentale superioare de L.S. Vygotsky – A.R. Luria. Concepte de sistemicitate, dinamism, localizare cronogenă, lateralizare progresivă și participarea obligatorie a cortexului prefrontal la implementarea funcțiilor mentale superioare. Trei blocuri ale sistemului nervos central: blocul de reglare a tonusului și a stării de veghe (primul), blocul de recepționare, procesare și stocare a informațiilor exteroceptive (al doilea) și blocul de programare, reglare și control (al treilea). Structura și interacțiunea blocurilor. Caracteristici biochimice ale blocurilor. Caracteristici ale genezei morfofuncționale a blocurilor și psihogenezei în general.

4. Analiza neuropsihologică a tulburărilor funcțiilor mentale superioare în cazul leziunilor locale ale creierului

Tulburări de atenție: modale specifice și modale nespecifice.

Tulburări ale proceselor gnostice: agnozii vizuale, agnozii auditive, agnozii tactile. Evaluarea gradului de exprimare a agnoziilor. Agnozii din emisfera dreaptă și din emisfera stângă. Tulburări de memorie: posibilități de clasificare și diagnosticare. Sindromul Korsakov. Tulburări ale proceselor intelectuale, problema clasificării și specificității laterale a acestora.

Problema clasificării afaziilor: abordările lui A.R. Luria și L.S. Tsvetkova. Afazii aferente și eferente: localizarea leziunilor cerebrale corespunzătoare, tulburări primare și secundare.

Tulburări emoționale și de personalitate. Tulburări emoționale și de personalitate asociate cu leziuni ale structurilor mediane nespecifice: clasificare, specificitate și simptome. Tulburări de personalitate asociate cu leziuni ale cortexului frontal.

Trăsături specifice ale tulburărilor emoționale și de personalitate asociate cu leziuni ale emisferelor drept și stâng. Mișcări și acțiuni voluntare afectate. Clasificări ale apraxiei. Taxonomia lui G. Lipmann. Clasificarea lui Lurie: apraxie cinetică, kinestezică, reglatoare și spațială. Localizarea tulburărilor cerebrale corespunzătoare.

5. Analiza sindromică a tulburărilor funcțiilor psihice superioare. Problema factorilor în neuropsihologie

Caracteristici generale. Conceptul de factor. Niveluri de analiză a factorilor neuropsihologici. Tipuri de factori.

Sindroame de afectare a cortexului occipital și occipitoparietal. Localizarea deficiențelor primare. Asimetria funcțională a agnoziei. Alexia optică unilaterală. Atenție vizuală afectată (specifică modalității) (ambele emisfere). Analiză și sinteză optico-spațială afectată. Apractognozie. Afazie optico-amnestică.

Sindroame de afectare a TPO - sindroame de afectare a cortexului temporoparieto-occipital. Localizarea deficiențelor primare. Relații „cvasi-spațiale". Afazie semantică. Acalculie primară. Deficiență intelectuală. Caracteristici ale asimetriei funcționale.

Sindroame de afectare a cortexului parietal. Sindromul parietal inferior: agnozie tactilă, agnozie digitală, afazie motorie aferentă, apraxie kinestezică. Sindromul parietal superior: somatoparagnozie, anosognozie. Tulburarea memoriei tactile, inatenția tactilă.

Sindroame de afectare a cortexului convexital al lobului temporal. Localizarea deficiențelor primare. Lezarea lobilor temporali ai emisferelor stânga și dreaptă.

Sindroame de afectare a lobului temporal mediobazal. Tulburarea memoriei modal-nespecifice. Tulburarea emoțională. Tulburarea conștiinței.

Sindroame de afectare a cortexului premotor. Localizarea deficiențelor. Perseverațele. Afazia motorie eferentă. Afazia dinamică.

Sindroame de afectare a cortexului prefrontal. Sindroame convexitale prefrontale (sau sindroame „frontale" clasice). Caracteristicile cursului. Specificitatea simptomelor. Sindroame prefrontale mediobazale.

6. Importanța asimetriei funcționale a creierului în psihopedagogia specială

Conceptul de asimetrie funcțională. Asimetria funcțională: noi posibilități în psihopedagogia specială. Disfuncții ale emisferei drepte. Stângăcia ca fenomen de statut atipic al interacțiunilor interemisferice umane.

7. Caracteristicile afectării anumitor structuri cerebrale cu consecințe asupra dezvoltării cognitive și comportamentale

Rolul cerebelului în dezvoltarea tulburărilor cognitive și comportamentale. Interacțiunile fronto-subcorticale în dezvoltarea tulburărilor cognitive și comportamentale la copii. Disfuncția neurologică ușoară ca posibil marker al tulburărilor cognitive și comportamentale la copii.

8. Metode de diagnostic neuropsihologic

Analiza anamnezei obiective și caracteristica generală a pacientului. Planificarea examinării neuropsihologice și evaluarea organizării laterale a funcțiilor pacientului. Metode de evaluare a organizării laterale a funcțiilor psihice la adulți și copii. Examinarea neuropsihologică ca analiză factorială: clasificarea factorilor și recomandări principale. Posibilități de evaluare calitativ- cantitativă a datelor de cercetare. Ținerea fișei de examinare neuropsihologică și întocmirea concluziilor. Examinarea sferei cognitive a pacientului. Organizarea cerebrală și metodele de examinare a atenției, gnozei, memoriei, proceselor intelectuale. Posibilitățile de sensibilizare și modificare a tehnicilor de diagnostic. Normele cantitative privind îndeplinirea sarcinilor de către copii și adulți.

Evaluarea vorbirii pacientului. Analiza psiholingvistică a activității vorbirii. Organizarea creierului și clasificarea tipurilor și formelor de activitate a vorbirii. Metode de studiere a vorbirii expresive și receptive, orale și scrise conform lui A.R. Luria și E.D. Khomskaya. Sisteme alternative pentru diagnosticarea tulburărilor de vorbire.

Investigația sferei emoțional-personale a pacientului. Nivelurile sferei afective umane și organizarea acesteia în creier. Rolul structurilor nespecifice în susținerea proceselor emoționale. Al treilea bloc funcțional: emoțiile și personalitatea. Metode neuropsihologice și psihologice generale pentru diagnosticarea stării sferei emoțional-personale. Posibile aplicații ale metodelor de testare: studierea anxietății și depresiei. Instrumente proiective și aplicarea lor în diagnosticul neuropsihologic: testul Luscher, tehnici de desen etc.

Investigația praxisului: strategie și instrumente metodologice. Organizarea mișcărilor pe niveluri a lui Bernstein: semnificația practică a conceptului pentru practica neuropsihologică. Luarea în considerare a stării neurologice a pacientului. Evaluarea cineticii, kinesteziciii, programării motorii etc. Posibilități de teste de sensibilizare. Metode de diagnostic diferențial al apraxiei.

9. Neuropsihologia copilului

Sistemo geneza diferitelor structuri și zone ale creierului. Ierarhia includerii etape a sistemelor cerebrale în susținerea funcțiilor mentale superioare. Aspecte biologice și sociale în ontogeneză. Principiul schimbării în organizarea cerebrală a funcțiilor mentale superioare. Principiul heterocroniei; coeficientul de dezvoltare. Principiul competiției. Caracteristici specifice ale sindromologiei neuropsihologice în copilărie. Plasticitatea sistemelor cerebrale funcționale. Variante de disontogeneză a interacțiunilor subcortical-corticale.

10. Intervenția neuropsihologică în neurodiversitate

Diagnosticul și intervenția ca sistem unitar de însoțire psiho-pedagogică a copiilor cu abateri de dezvoltare. Baza metodologică a intervenției neuropsihologice – teoria lui A.R. Luria – L.S. Tsvetkova. Teoria lui P. Ya. Galperin. Strategia procesului neuropsihologic în funcție de sindromul neuropsihologic inițial al neurodiversității și de vârsta copilului. Specificul desfășurării ședințelor individuale și de grup. Diagnosticul și dezvoltarea abilităților de autoreglare voluntară. Metode de abilitare și reabilitare a capacităților cognitive ale copilului.

Predarea disciplinei presupune parcurgerea cursului prin intermediul prelegerilor, al atelierelor practice, al seminarelor și al muncii individuale a studenților. Cursurile se desfășoară în diverse forme, cu scopul de a forma cunoștințe, abilități practice, aptitudini și competențe, fiind însoțite de activități de evaluare.

Fiecare sesiune de seminar este structurată în jurul unui subiect, a unui obiectiv declarat, a echipamentelor, a întrebărilor și a lucrărilor practice, inclusiv crearea de diagrame, implementarea explicațiilor, completarea tabelelor și identificarea erorilor în text pe tema relevantă. La sfârșitul seminarului, studenților li se oferă întrebări de recapitulare pentru a le evalua înțelegerea materialului și temele pentru lucrul independent. Pentru a înțelege și memora mai bine manifestările specifice ale deficiențelor funcțiilor mentale superioare, folosim teatralizarea deficienței și prezentarea testelor neuropsihologice în perechi, folosind jocuri de afaceri. În plus, fiecare student poate dezvolta acasă mai multe întrebări pe componenta teoretică sau practică a subiectului, în timp ce se pregătește pentru sesiune, și le poate adresa oricui dorește din public. Colegii lor de grup își pun și ei propriile întrebări.

De asemenea, în cadrul seminarelor se realizează analiza cazurilor clinice. În acest context, studentului i se pun următoarele întrebări: ținând cont de simptomele descrise, să determine care funcție psihică superioară este afectată, ce metode de diagnostic trebuie utilizate pentru a identifica focarul leziunii, să propună un set de instrumente de diagnostic, să determine care zone ale creierului au fost afectate.

Practicile sunt organizate cu scopul de a forma abilități practice la studenți în timpul studiului materialului teoretic în sala de curs. Cel mai adesea, practicile se desfășoară în sala de curs, studenții completând un protocol special elaborat pe o temă concretă, care include sarcini precum desenarea și marcarea, completarea unui tabel.

Practicile care se desfășoară la sediul instituției de învățământ. Studenții fac cunoștință cu copiii, stabilesc contactul cu aceștia, colectează date anamnestice. Încep să completeze protocolul de examinare neuropsihologică (date de identitate, date anamnestice privind dezvoltarea copilului, anamneza bolii). La următoarea vizită la instituție, studenții efectuează examinarea neuropsihologică a copiilor succesiv pentru fiecare domeniu (procese gnostice, praxis, funcții simbolice – conform planului cursurilor anterioare).

Recomandări metodice privind realizarea lucrării individuale. Lucrarea individuală este realizată de studenți în conformitate cu tematica aprobată. Lucrarea individuală constituie un element al activității autonome, de aceea alegerea temei revine studentului. Înainte de începerea lucrării individuale, studentul trebuie să se familiarizeze în ansamblu cu secțiunile modulului prevăzute în programa de studiu. Lucrarea de realizare a activității individuale începe cu identificarea și studierea surselor și a literaturii de specialitate pe tema aleasă. La finalizarea colectării și studierii literaturii și a surselor, trebuie elaborat un plan de prezentare a viitoarei lucrări. Elaborarea planului reprezintă o parte importantă a lucrului la temă. Planul constă într-o listă de întrebări care reflectă conținutul cercetării. Este recomandabil să se includă în plan cele mai importante aspecte teoretice și practice ale temei, care pot fi detaliate, dacă este necesar. În plus, folosim și redactarea unui eseu despre una dintre lucrările strălucitului savant A.R. Luria (*The Mind of a Mnemonist: A Little Book About A Vast Memory, The Man with a Shattered World: The History of a Brain Wound*)

Metodologia de lucru cu studenții cu dizabilități. Universitatea a creat condiții speciale pentru ca studenții cu nevoi educaționale speciale să obțină studii superioare în cadrul programelor sale educaționale. Au fost create prevederi speciale pentru a asigura accesul fără bariere la sălile de clasă și alte facilități pentru studenții cu dizabilități și persoanele cu mobilitate limitată, ținând cont de dezvoltarea psihofizică specifică, capacitățile individuale și starea de sănătate a acestor studenți. Studenților cu dizabilități li se oferă gratuit manuale speciale, materiale didactice și alte materiale educaționale. De asemenea, sunt disponibile servicii de asistență pentru a oferi studenților cu dizabilități asistența tehnică necesară, inclusiv interpreți de limbaj mimico-gestual și interpreți tactili de limbaj mimico-gestual. Învățământul superior accesibil și de înaltă calitate pentru persoanele cu dizabilități este asigurat prin crearea de către universitate a unui set cuprinzător de condiții de învățare necesare pentru această categorie de studenți. Informații despre condițiile speciale create pentru studenții cu dizabilități sunt disponibile pe site-ul web al universității. Pentru educația elevilor cu nevoi educaționale speciale și afecțiuni musculo-scheletice, se asigură și se îmbunătățesc condițiile materiale și tehnice pentru accesul nestingherit la sălile de clasă, grupuri sanitare și alte facilități, precum și condițiile de ședere a acestora în aceste facilități (prezența unui lift, rampe, balustrade, uși lărgite etc.). Pentru a adapta percepția materialului de referință și educațional oferit de programul educațional pentru domeniile selectate de instruire de către elevii cu nevoi educaționale speciale și deficiențe de auz, se asigură următoarele condiții: pentru o mai bună orientare în sala de clasă, se utilizează semnale pentru a anunța începutul și sfârșitul lecției (pe tablă se scrie cuvântul „clopoțel”); atenția elevului cu deficiențe de auz este atrasă de către profesor printr-un gest (se pune o mână pe umăr, se mângâie ușor); atunci când vorbește cu elevul, profesorul îl privește, vorbește clar, în propoziții scurte, facilitând citirea pe buze. Compensarea dificultăților de vorbire și dezvoltare intelectuală la studenții cu deficiențe de auz și nevoi educaționale speciale se realizează prin următoarele: utilizarea de grafice, diagrame, imagini, prezentări pe calculator cu hyperlinkuri care comentează componentele individuale ale imaginii; utilizarea regulată a exercițiilor pe grafică care evidențiază caracteristicile esențiale ale obiectelor și fenomenelor; oferirea studentului a posibilității de a primi sfaturi specifice prin e-mail, după cum este necesar. Pentru a adapta materialele de referință, educaționale și informative oferite de programul de învățământ universitar în specialitatea aleasă la percepția studenților cu nevoi educaționale speciale și deficiențe de vedere, sunt

prevăzute următoarele condiții: site-ul oficial este adaptat ținând cont de nevoile speciale ale studenților cu deficiențe de vedere, sunt furnizate informații de referință cu caractere mari despre orarul cursurilor; la începutul anului universitar, studenților li se prezintă de mai multe ori clădirea universității pentru a memora locația sălilor de clasă și a încăperilor pe care le vor folosi; profesorul, interlocutorii săi și cei prezenți se prezintă studenților, de fiecare dată când este numită persoana căreia i se adresează profesorul; acțiunile, gesturile și mișcările profesorului sunt comentate pe scurt și clar; informațiile tipărite sunt furnizate cu caractere mari (cel puțin 18 puncte) și sunt complet audibile; Se asigură nivelul necesar de iluminare a încăperii; se asigură utilizarea computerelor în timpul orelor și dreptul de a înregistra explicații pe un reportofon (la discreția studentului). Formatul evaluărilor continue și intermediare pentru elevii cu nevoi educaționale speciale este stabilit de către instructor în conformitate cu programa. Dacă este necesar, unui student cu nevoi educaționale speciale, ținând cont de caracteristicile sale psihofizice individuale, i se oferă posibilitatea de a realiza evaluările intermediare oral, în scris pe hârtie, pe calculator, sub formă de test etc., sau i se acordă timp suplimentar pentru a pregăti un răspuns.

Concluzii:

1. Dezvoltarea competențelor neuropsihologice este un proces complex și cuprinzător, care include studiul științelor conexe: anatomie, fiziologie, neurologie, psihologie generală, psihologie de dezvoltare, psihologie specială.
2. Astăzi, ca niciodată, se pune problema formării competențelor neuropsihologice pentru aplicarea lor în lucrul cu copiii și adulții cu abilități speciale.
3. Cercetarea teoretică a evidențiat o studiere insuficientă a acestei probleme.
4. Formarea competențelor neuropsihologice include pregătirea teoretică și practică. Ambele necesită motivarea studenților, aceasta din urmă constând în consolidarea cunoștințelor prin aplicarea practică a materialului studiat.
5. Am încercat să prezentăm programa disciplinei în conformitate cu cele mai actuale tendințe.
6. Consolidarea materialului teoretic în practică poate fi realizată prin diverse metode: utilizarea jocurilor de rol, dramatizarea tulburărilor funcțiilor mentale superioare, analiza cazurilor clinice, elaborarea și completarea tabelelor și schemelor, identificarea erorilor în text, evaluare neuropsihologică a copilului, familiarizarea cu principiile elaborării unui program neuropsihologic individual și studierea unor lucrări ale maestrului și părintelui neuropsihologiei, A.R. Luria.
7. Un aspect foarte important este organizarea satisfacerii nevoilor educaționale speciale ale studenților cu CES interesați de formarea competențelor neuropsihologice.

BIBLIOGRAPHY:

1. MAXIMCIUC, V. ILIAȘ A. Intervenții psiho-pedagogice în afazia motorie. În: Journal of Romanian Literary Studies (JRLS), 2022, nr. 29, p. 117-122. Publicație indexată BDI, editată sub egida Institutului de Studii Multiculturale Alpha și a Editurii Arhipelag XXI. Târgu Mureș: Institutul Alpha pentru Studii Multiculturale. Baze de date internaționale: CEEOL, Global Impact Factor, Google Academic, Research Gate, Academic.edu, WorldCat, SSRN, BDD. ISSN 2248-3004. Disponibil:: http://asociatia-alpha.ro/jrls/30-2022-Jrls-a.pdf
2. MAXIMCIUC V. Neurolingvistica. Suport de curs. Chișinău: Tipografia ASEM, 2017. ISBN 978- 9975-75-886-4
3. Miller, D. C., Maricle, D. E., Bedford, C. L., & Gettman, J. A. (2022). School neuropsychology specialization. In D. C. Miller, D. E. Maricle, C. L. Bedford, & J. A. Gettman (Eds.), Best practices in school neuropsychology: Guidelines for effective practice, assessment, and evidence-based intervention (2nd ed., pp. 3–13). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781119790563.ch1
4. Piechka L., Voloshyn S., Muliar N., Turbar T. Boiaryn L. Vlasenko O. Neuropsychological Approach in Teaching Children in the Context of Partnership Pedagogy as a Key Component of NUS 2022, Volume 13, Issue 1Sup1, pages: 67-79. https://doi.org/10.18662/brain/13.1Sup1/303
5. Vorotyntseva O., Pozniak O., Voitenko A., Lopatina H, Huz I, Husieva T. The Preparation of Specialists for the Realization of Individual Education Path of Children with Special Educational Needs: Neuropedagogical Aspects 2022, Volume 13, Issue 2, pages: 97-112 https://doi.org/10.18662/brain/13.2/334
6. МАКСИМЧУК, В.Г. Роль нейропсихологичесих дисциплин в формировании профессиональных компетенции будущих логопедов. Проблемы и перспективы развития образования : сборник материалов X Международной научно-практической конференции, 08 декабря 2023 г. / отв. редактор И.А. Ахметши-на. Орехово-Зуево : ГГТУС. 112-116. ISBN 978-5-87471-516-8
7. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. М: Генезис, 2018. 319 с. 978-5-98563-293-4 https://statistica.gov.md/ [accesat 2026-03-19]

THE ROLE OF SELF-IMAGE IN INTEGRATION OF MENTALLY DEFICIENT PUBERS IN THE MAINSTREAM SCHOOL

Elena Daniela Calotă
Lecturer, PhD, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, Pitești University Center

Abstract: *Puberty is a critical stage in the formation of self-image and self-esteem, with direct implications for school and social adaptation. This article compares the specifics of these psychological constructs at mentally deficient pubers and typical pubers integrated into the mainstream school, highlighting the developmental peculiarities and .the determining factors*

Regarding the typical pubers, the self-image is characterized by an increased degree of differentiation and flexibility, being influenced by higher cognitive processes and interaction with the peer group.

In contrast, mentally deficient pubers exhibit a less structured self-image, often dependent on external evaluations and self-esteem emerges as fragile and unstable.

The article highlights the essential role of a realistic self-image in facilitating school integration, which helps to increase motivation for learning, improve social relationships and develop personal autonomy.

The educational and psycho-pedagogical implications are also discussed, emphasizing the need for interventions focused on successful experiences, constructive feedback and the development of socio-emotional skills.

The conclusions highlight that promoting a balanced self-image is a key factor in optimizing the school inclusion of mentally impaired students

Keywords: *integration, self-image, self-stimulation, special educational requirements.*

Actualitatea temei în literatura de specialitate

Şcoala, prin misiunea ei de secole, este o instituţie în principal pentru toţi copiii şi tinerii. Ea îşi propune să formeze tânăra generaţie şi să valorizeze fiecare copil. Şcoala modernă oferă copiilor mediul prielnic pentru dezvoltarea şi formarea prezentă, în perspectiva viitorului. În 1990, la Conferinţa Mondială a Educaţiei pentru Toţi de la Jomitem, Thailanda, analiza educaţiei la nivel mondial a evidenţiat că există anumite grupuri, persoane cu dizabilităţi, membri ai unor comunităţi etnice şi lingvistice, fete şi femei care sunt expuse riscului de a fi, în general, excluse de la educaţie.

Declaraţia de la Salamanca şi Cadrul de Acţiune elaborată de UNESCO şi adoptată de Conferinţa Mondială la Educaţia Cerinţelor Speciale din 1994, indică următoarele aspecte: fiecare copil are dreptul la educaţie şi trebuie să i se dea şansa de a ajunge şi de a se menţine la un nivel acceptabil de învăţare; sistemul educaţional trebuie să ţină seama de marea diversitate a cerinţelor, fiecare copil trebuie să aibă succes în şcoala obişnuită; în şcoala de masă, educaţia trebuie să se adreseze tuturor copiilor; şcoala specială este adesea criticată de părinţii copiilor cu dizabilităţi deşi aceasta oferă mai multe servicii copiilor lor, însă este percepută ca o formă de discriminare.

Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în școala de masă reprezintă un deziderat important al educației contemporane, fundamentată pe principiile incluziunii și egalități se șanse. În acest context, puberii cu deficiență mintală școlarizați în învățământul de masă se confruntă nu doar cu dificultăți cognitive, ci și cu provocări emoționale și sociale semnificative. Un factor important care influențează adaptarea școlară a acestor elevi este

imaginea de sine, construct psihologic ce reflectă modul în care individul se percepe și se valorizează.

În formarea imaginii de sine sunt implicate patru axe : axa cognitiv-acţională, axa afectiv-motivaţională, axa comportamental-relaţională şi axa moral-valorică. Dacă la copil ea se constituie din exterior către interiorşi se datorează în mod covârşitor atitudinilor adulţilor şi congenerilor faţă de comportamentul şi performanţele şcolare şi sociale ale elevului, la puber şi adolescent procesul se inversează, dinăuntru către afară

La deficienţii mintal, toate axele se manifestă insuficient şi defectuos pentru a fi atins nivelul elaborării personale a imaginii de sine. Din acest motiv, maniera în care cadrele didactice, părinţii şi ceilalţi membri ai familiei reacţionează la felul de a fi al copilului cu deficienţă mintală conduce în timp la conturarea şi stabilizarea unei imagini de sine specifice. Axele cardinale ale imaginii de sine la copilul cu deficiență mintală prezintă o dinamică specială.

Axa cognitiv-acţională este marcată atât de un interes scăzut pentru cunoaşterea reală a celuilalt, cât şi de perceperea lacunară şi superficială a caracterului şi intenţiilor acestuia. Dacă, de pildă, copilul cu debilitate mintală uşoară îşi poate da seama, în anumite situaţii, când i se pregăteşte o farsă sau „se râde de el”, cel cu un grad mai accentuat de deficienţâ mintală este incapabil a discerne intenţii ascunse sau implicaţii mai subtile ale unor anumite reacţii sau sugestii. Percepţia de sine depinde consistent de dispoziţia afectivă şi de opiniile celor din jur. Labilitatea emoţională crescută, pe fondul unei motivaţii puerile şi fluctuante, determină treceri rapide de la confort psihologic şi încredere în sine, la anxietate şi dezavuare personală. Copilul cu deficiență mintală are tendinţa de a recurge la un pattern acţional inflexibil, în timp, datorită contactelor permanente, se dezvoltă atitudini diferite, relativ adaptate personalităţilor celor din anturaj, unii adulţi, de pildă, fiind agreaţi, alţii fiind trataţi cu suspiciune şi chiar cu ostilitate.
Axa afectiv-motivaţională este dominată de labilitatea mare a emoțiilor, dar și a trebuințelor. Satisfacția unei imagini de sine pozitive și inițiativa în urmărirea unor interese imediate sunt rapid erodate și transformate în contrarii de îndată ce sunt apostrofați sau se confruntă cu obstacole semnificative. De asemenea, dispoziția afectivă a grupului sau motivațiile acestuia influențează starea prezentă a copilului cu deficiență mintală.

Axa comportamental-relațională este foarte sensibilă la parametrii ambianței. Copilul își formează anumite patternuri de conduită și interacțiune în urma relației durabile și constante cu adulți sau congeneri semnificativi, patternuri pe care tinde să le transfere necritic și în relațiile cu alte persoane. Se remarcă îndeosebi rigiditatea formulelor de adresare și preocuparea scăzută pentru adaptarea manierei de relaționare la vârsta și poziția socială a interlocutorului (ex. folosirea pronumelui personal „tu” atât în dicuțiile cu colegii de clasă, cât și cu profesorul său sau directorul școlii), în plus, aceste patternuri depind de contextul în care au fost elaborate. De exemplu plasarea copilului deficient mintal în alte contexte ambientale sau sociale generează frecvent dezorientare și anxietate, având drept consecință și denaturarea manierei favorite de comportare și relaționare.

Axa moral-valorică rămâne la nivelul piagetian al heteronomiei, din care derivă așa-numitul „realism moral”, caracterizat prin dependență imuabilă de norme și valori impuse din exterior. Cenzura supraeului este însă ușor coruptibilă de tentații concrete care pretind satisfaceri imediate, ceea ce, în absența supravegherii adultului, se și petrece foarte rapid, fără trăirea momentană a vinovăției. Sentimentul de culpabilitate și tentativa de escamotare a adevărului apar abia atunci când adultul încearcă să-i reamintească copilului regulile și, în acest fel, să-i conștientizeze implicațiile faptei comise. Totuși, mai ales când gradul de discernământ este profund afectat, deficientul mintal tinde să asocieze regula persoanei părintelui sau educatorului și, deci, s-o eludeze în timpul absenței fizice a acestora.

În ceea ce privește comportamentul, acesta este în strânsă legătură cu gradul de elaborare a imaginii de sine și cu nivelul funcțional al celorlalte procese psihice superioare.

Elevul deficient mintal este capabil să-și însușească seturi de deprinderi sociale acceptabile, însă acestea sunt extrem de vulnerabile la fluctuațiile contextului ambiental și social, ori la tentațiile momentane, în lipsa unei supravegheri continue și a unei reglări (verbale sau acționale) din exterior, deprinderile tind să fie performate defectuos, cu ignorarea cerințelor adaptative ale situației.

Obligația formării unor deprinderi sociale viabile reprezintă una din condițiile integrării cu succes a copiilor cu deficiență mintală în școala de masă, știut fiind faptul că nu nivelul dezvoltării intelectuale este cel care deranjează cel mai mult, ci dificultățile sociale marcante.

Metodologia cercetării. Formularea ipotezei

În întocmirea lucrării am pornit de la ipoteza că formarea unei imagini de sine realistă care să evidențieze obiectiv modul în care elevul cu deficiență mintală se percepe și se valorizează facilitează procesul de adaptare școlară.

Scopul cercetării este de a analiza relația dintre imaginea de sine și nivelul de integrare școlară la puberii cu deficiență mintală integrați în învățământul de masă.

Ținând seama că dificultățile întâmpinate de elevii cu cerințe educative speciale în școala de masă este necesar ca fiecare cadru didactic să anticipeze, să descopere în activitatea didactică elementele care facilitează integrarea și determină succesul la învățătură a tuturor școlarilor.

În cadrul procesului instructiv-educativ este imperios necesar să fie programate noi atitudini în rândul profesioniştilor şi al copiilor. Intervenţia coerentă a tuturor agenţilor educaţionali ar fi de natură să asigure realizarea incluziunii copilului cu cerințe educative speciale.

În acest context de impun o serie de întrebări:

- Cum se poate facilita integrarea/incluziunea tuturor copiilor în școală?
- Cum ar trebui să procedeze profesorii pentru ai face să înțeleagă toate cunoștințele ?
- Ce activitate didactică ar ajuta mai mult copiii în demersul de integrare?

Am constat că integrarea elevului cu dizabilităţi în mediul şcolar este posibilă şi se realizează cu succes datorită faptului că toţi factorii de susţinere acţionează în concordanţă cu nevoile individuale.

O atmosferă de învăţare stimulativă în sensul că fiecare copil primeşte sarcini accesibile, succesul şi eşecul fiind o nouă provocare pentru toţi, facilitează integrarea. Atitudinea cadrelor didactice de înţelegere, apreciere critică şi valorizatoare potrivită potenţialului real al fiecăruia creşte coeziunea grupului de elevi.

Sensibilizarea clasei de elevi cu privire la situația copilui integrat este de o reală necesitate. Trebuie creată convingerea că toți suntem oameni și că fiecare este unic.

Obiective

Perntru realizarea unui demers obiectiv de investigare a factorilor ce influnențează integrarea puberului cu deficiență mintală în școala de masă este necesar să evidențiem specificul dezvoltării acestuia. In acest context se pot desprinde trăsaturi fundamentale pentru circumscrierea domeniului psihopedagogiei deficienţilor de intelect şi pentru metodologia instruirii, educării şi recuperării, utilizând tehnici, modalitaţi de investigare şi psihodiagnoză, de cunoaştere şi de actiune.

Una dintre acestea este rigiditatea, ce a fost concepută de I.S. Kounin ca particularitate definitorie a deficientului mintal. Autorul consideră că, spre deosebire de copil, adultul posedă un număr mai ridicat de „regiuni psihologice”, dar graniţele care delimitează aceste regiuni devin mai rigide, pe masura inaintarii în vârstă. Gradul de rigiditate se referă la raportul funcţional dintre două regiuni invecinate ale structurii individului. Cu cât graniţa dintre regiuni este mai rigidă, cu atât o regiune va influenţa mai puţin teritoriile învecinate, determinând o

inertie tipica la nivelul întregii activitaţi psihice. Pentru deficienţii cu intelect de limită, regiunile respective sunt pregnant rigide si nu permit schimbul funcţional normal dintre ele, corespunzător vârstei cronologice, ceea ce l-a determinat pe A.R.Luria să vorbească de inerţia patologică. Inerţia patologică se manifestă printr-o accentuată instabilitate a noilor legături temporare, strâmtorate permanent de legăturile mai vechi.

În cazul deficientului mintal, inerţia nu se limitează doar la reacţii întârziate, încetineala, apatie, ci se manifestă şi prin reacţii precipitate, insuficient supuse controlului conştient, care îşi gasesc explicaţia în stagnarea, peste limitele necesare, a unor focare de excitaţie în scoarţa cerebrală.

Abordând o altă caracteristică B.Inhelder subliniază că elevul cu intelect liminar nu poate atinge stadiul gândirii normale, dată fiind nedeterminarea psihica a construcţiei sale şi de aici prezenţa vâscozitaţii genetice, ca trăsătură specifică. Vâscozitatea genetică reprezintă una dintre acele deosebiri calitative dintre dinamica dezvoltării intelectuale a copilului deficirnt mintal, care face necesară diferenţierea atentă dusă până la individualizare, a activităţilor de învăţare desfăşurate cu acesta. Dacă la normal, mai devreme sau mai târziu, construcţia mintală se desăvârşeşte la nivelul operaţiilor formale, la deficientul mintal liminar aceasta construcţie se împotmoleşte, stagnează, se opreşte undeva în zona operaţiilor intelectuale concrete.

De asemenea, Inhelder sesizează ca debilul mintal regresează adesea de pe poziţia stadiului atins la un moment dat în dezvoltare, alunecând spre reacţii proprii stadiilor anterioare de dezvoltare. Acest fenomen frecvent întâlnit în comportamentul lor cotidian, lasă impresia unei fugi de efort a puberului în faţa solicitărilor intelectuale mai intense. Nu este vorba despre o eschivare intenţionată a puberilor respectivi de la sarcinile grele, ci mai degrabă, despre un reflex de apărare în faţa solicitărilor intense.

Zazzo sesizează faptul că ritmurile heterocronice de dezvoltare ale deficientului nu explică în totalitate specificitatea profilului său psihologic dizarmonic. Specificitatea acestui profil se accentuează şi mai mult pe fondul acelui deficit de organizare intelectuală care se conturează din insuficienţa integrării între sinteză şi precizie în procesul rezolvării diferitelor sarcini.

Deşi dezvoltarea intelectuală cât şi dezvoltarea psihomotorie a puberului deficient mintal, se înscriu fiecare într-o scară genetică, ritmurile lor sunt atât de diferite, încât dau naştere unui tablou discordant, unui stil de comportament care nu aparţine nici unei vârste. Datorită acestui tablou discordant în literatura de specialitate se vorbeşte uneori despre o heterodezvoltare intraindividuală care face necesară în procesul didactic abordarea diferenţiată a puberului cu deficiență mintală, nu numai în raport cu alţi indivizi din aceeaşi categorie, dar şi ţinând cont de propriile particularităţi şi dezechilibre de moment.

Ținând seama de specificul dezvoltării elevilor cu deficiență mintală îmi propun următoarelor obiective:

- analiza specificului personalității si imaginii de sine la puberii cu deficiență mintală;
- compararea specificului imaginii de sine la puberul cu deficiență mintală cu a puberului normal;
- studierea stimei de sine la deficientul mintal comparativ cu a normalului de aceeași vârstă cronologică;
- relaţia dintre imaginea de sine şi adaptarea la mediul şcolar.

Prin atingerea acestor obiective identificăm dinamica formării imaginii de sine și a stimei de sine la elevii cu cerințe educative speciale și conturăm o serie de recomandări metodologice care facilitează integrarea școlară.

Lotul de subiecți a fost constituit astfel: un lot de 30 de elevi puberi cu deficiență mintală ușoară (eșantion experimental) și un lot de 30 de elevi puberi normali (eșantion de control). Vârsta cronologică a acestora este cuprinsă între 11-14 ani, respectiv clasa a V-a, a VI-a, a

VII-a și a VIII - Subiecții au fost selectați din efectivul unei școli din rețeaua învățământului de masă.

Metode de cercetare și prelucrarea datelor

Am considerat că elaborarea unei strategii potrivite lucrării de față va ghida și ordona demersul studiului contribuind la alegerea celor mai potrivite metode care să fie aplicate**.**

Metodele folosite în cercetare sunt următoarele: observația, chestionarul, convorbirea**,** ancheta în documentele școlare, metoda analizei produselor activității, studiul de caz.

Observația, când supraevaluată,când subevaluată, rămâne indispensabilă oricărei cercetări psihopedagogice, fie ca metodă de sine stătătoare, fie ca etapă însoțitoare și absolut necesară a altor metode. Am utilizat în cercetare observația transversală din dorința de a surprinde aspecte ale formării imaginii de sine la un eșantion de elevi de vârste diferite, pe parcursul unei perioade determinate. În vederea realizării observației în condiții optime pentru a nu perturba caracterul natural de defășurare a fenomenului am recurs în unele situații la observator particpant, respectiv profesori-diriginți, alteori am procedat la prezența deschisă, realizând familiarizarea reciprocă obligatorie în asemenea situații.

Chestionarul, alături de observație, permite realizarea unor investigații asupra personalității în general, asupra personalității copilului în mod special, în vederea sesizării cauzelor care se află la baza diferitelor conduite, trăiri sau atitudini. Chestionarele psihologice utilizate în cercetare au permis dezvăluirea unor aspecte ale personalității subiecților investigați, aspecte ce se sustrag observației directe cum ar fi opinii, atitudini. Dintre chestionarele utilizate amintesc :

- Chestionar de personalitate Who are you? „Cine ești dumneata?" urmărește să determine subiectul să-și definească identitate, statutul social și principalele caracteristici de natură fizică și psihică. În studiu realizat am utilizat proba „Cine sunt eu" sub formă de compunere, propusă de Mielu Zlate. Instructajul realizat elevilor afost următorul *„Vă rog să elaborați o compunere cu titlul Cine sunt eu. Imaginați-vă că fiecare dinmtre voi și-a formulat o asemenea întrebare și trebuie să răspundă în scris la ea. Relatați cât mai multe lucruri despre voi, așa cum vă știți, așa cum și cât vă cunoașteți până acum. Lucrările nu le semnați. Dacă totuși cineva vrea să le semneze este totuși liber să o facă".*
- Scala privind Stima de sine Rosenberg
- Chestionar privind opinia elevilor despre autocunoaștere-autoapreciere la puberii normali și cu deficiență mintală am utilizat un chestionar de autocunoaștere alcătuit din 10 întrebări, 5 cu răspunsuri deschise, libere, 5 cu răspunsuri închise precodificate multiplu.

Convorbirea fiind folosită fie ca un auxiliar al altor metode de cercetare, fie ca metodă independentă în obținerea unor informații, face apel la experiența subiectului, invitându-l să se autoanalizeze, să prezinte anumite fapte, să formuleze anumite aprecieri.

În experimentul efectuat am utilizat convorbirea ca tehnică de cercetare cu elevii, cu cadrele didactice, cu directorul unității de învățământ din care a fost construit eșantionul de elevi.

Convorbirea s-a dovedit a fi utilă, întrucât a permis îmbogățirea informațiilor despre elevi și profesorii-diriginți furnizând date interesante despre comportamentul subiecților la lecții sau alte activități extrașcolare. Prin convorbire am reușit să clarific și anumite probleme legate de descifrarea comportamentului elevilor în timpul activităților școlare și extrașcolare. În colaborare cu cadrele didactice am reușit să pun de acord diferite informații pentru a crea o imagine de ansamblu asupra fenomenului studiat – imaginea de sine la pubertate și modul în care aceasta influențează adaptarea școlară.

Studiul de caz a permis investigarea foarte detaliată a unor elevi cu varste mintale difeite si evidențierea acelor caracteristici ce țin de formarea imaginii de sine și elementele care facilitează integrarea școlară.

Metoda analizei produselor activității

Această metodă vine în sprijinul celorlalte metode, completându-le, constând în analiza diferitelor produse ale personalității elevilor cu scopul realizării unor trăsături ale personalității elevilor prin prisma obiectivizării și în produsele muncii, lucrări scrise, desene, obiecte confecționate, modela etc. , cât și unor aspecte ale procesului de educație așa cum se oglindesc în diferite documente școlare (Nicola, 1980).

Analiza psihologică a acetor produse a scos la iveală informații despre capacitățile psihice și de personalitate ale copilului: nivelul dezvoltării psihomotrice și intelectuale, deprinderi și abilități, atitudini, stări, dispoziții

Prezentarea și interpretarea datelor

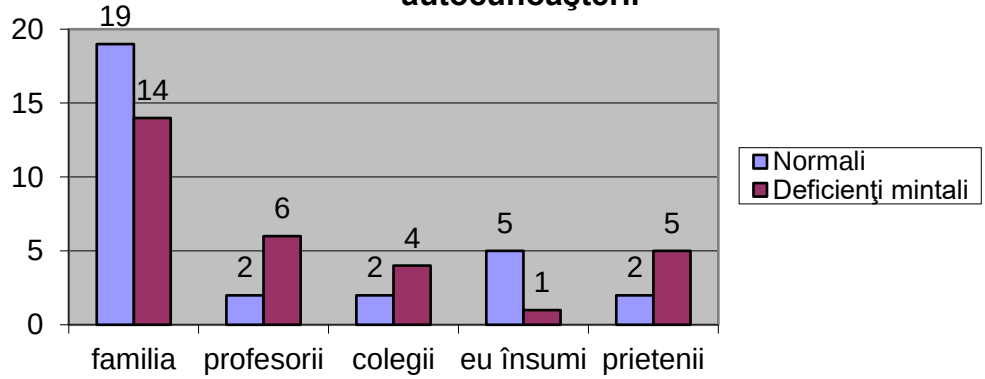
Se constată că majoritatea elevilor interogaţi (lot de control, lot experimental) definesc autocunoaşterea ca fiind „să te cunoşti pe tine însuţi” şi doar o mică parte încearcă o detaliere a noţiunii, susţinând că prin autocunoaştere se înţelege „să-mi cunosc calităţile şi defectele” , „cunoaşterea calităţilor morale”, „să ştii cum eşti şi cum ai vrea să fii”, „să ştiu să mă port cu mine însumi”.

Cele mai interesante şi mai complete răspunsuri le-au formulat puberii normali, aflaţi la vârsta de 13 ani, ceea ce demonstrează că acest moment este important în evoluţia sa, exprimat pe de o parte prin atitudinea faţă de propia persoană, iar pe de altă parte prin atitudinea faţă de cei din jur. Spiritul critic, autocritic este prezent la subiecţii cu intelect normal și este exprimat prin răspunsuri de tipul „prin autocunoaştere înţeleg măsura în care te cunoşti şi te apreciezi aşa cum eşti, fără laude.” Anticipând orientarea şcolară şi orientarea spre o anumită profesiune elevii normali din clasele terminale (a VII-a, a VIII-a) pun autocunoaşterea în legătură cu această opţiune „să mă cunosc pentru a ştii ce meserie să-mi aleg”

Din răspunsurile subiecţilor cu deficienţă mintală la această întrebare observăm că aproximativ 50% asociază autocunoaşterea cu „să te cunoşti pe tine însuţi”, doar o mică parte leagă autocunoaşterea de calităţi şi defecte şi nici un subiect nu pune în legătură autocunoaşterea cu dezvoltatrea personală. Acest fapt se explică prin carcteristicile gândirii deficientului mintal (concret intuitivă) şi cu posibilităţi minime de abstractizare. El nu are capacitatea de a sesiza importanţa autocunoaşterii la justa valoare şi de a face asociaţii în legătură cu acest proces..

În scopul descifrării ponderii surselor de apreciere a elevilor am introdus în sondajul de opinie o întrebare de tipul „cine te-a ajuat să te cunoşti mai bine?”.

Fig. 1 Răspunsurile elevilor privitoare la sursele autocunoaşterii



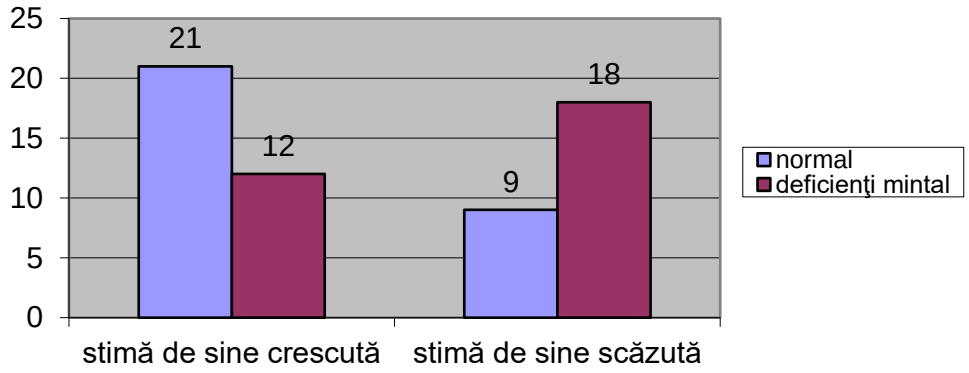
Din analiza figurii 1 reiese că familia este o importantă sursă de autocunoaştere pentru ambele loturi cuprinse în studiu (peste 50%). Procentul mic care desemnează importanţa şcolii, a cadrelor didactice în autocunoaştere demonstrează faptul că profesorii acordă un interes scăzut pentru acest aspect. Se observă că pentru puberul decient mintal rolul profesorului în autocunoaştere este mai accentuat decât pentru cel normal, ceea ce indică faptul că profesorii care lucrează cu copii cu cerinţe educative speciale sunt mai preocupaţi de aspectele formative decât de cele informative ale şcolii.

Faptul că procesul autocunoaşterii este rezultatul unor experienţe individuale complexe trăite de copil în famile, şcoală, grup de prieteni, permanent raportându-se pe sine la apropiații săi, reiese din distribuţia răspunsurilor la această întrebare.

Aprecierea obţinută de copil, asimilată de el devine un element esenţial al imaginii de sine. Principalul factor de apreciere este cadrul didactic, deoarece acesta emite continuu judecăţi de valoare asupra activității elevului. Sesizarea propriului statut în opinia grupului constituie un element important al evoluţiei imaginii de sine în pubertate. Punerea în paralel a aprecierii elevului de către profesori şi colegi pe de o parte şi propria imagine despre reuşita şcolară pe de altă parte creează posibilitatea confruntării a două opinii: cea a grupului şi cea proprie.

Pentru sondarea stimei de sine s-a aplicat Scala Rosenberg privind Stima de sine. Rezulatetele obţinute de puberii normali şi de puberii cu deficienţă mintală sunt evidenţiate în figura de mai jos.

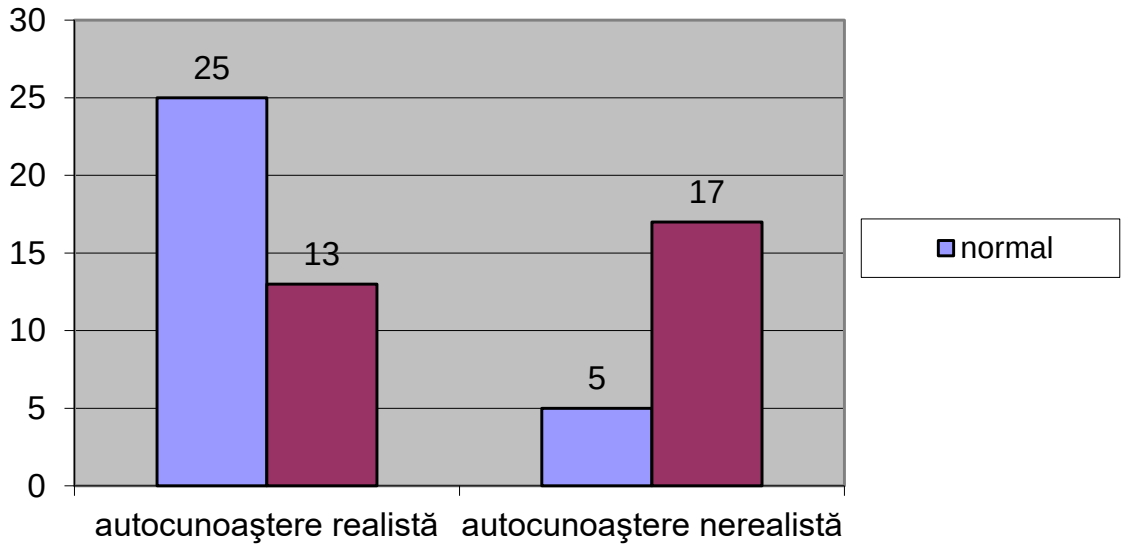
Fig. 2 Reprezentarea nivelului stimei de sine



Din analiza rezultatelor deducem că procentul puberilor cu deficienţă mintală care au o stimă faţă de sine scăzută este mai mare decât la subiecţii normali. Aceste rezultate sunt explicate prin trăsăturile de personalitate specifice deficientului mintal care se caracterizează concomitent, atât prin capacitatea limitată de a se desprinde de etapele anterioare ale dezvoltării, de mentalitatea şi reacţiile proprii acestor etape, cât şi prin incapacitatea lor de a face paşi fermi, în ritm susţinut, spre zona proximei dezvoltări. De asemenea, dezvoltarea heterocronică, diferitele funcţii psihice nu se dezvoltă în mod echilibrat, influenţează atitudinea faşă de sine a deficientului mintal.

Rezultatele obţinute la itemii privind justeţea autoaprecierii şi autocunoaşterii personale sunt evidențiate în figura numărul 3.

Fig. 3 Reprezentarea formei de autocunoaştere



Doar 16% din numărul subiecţilor cu deficienţă mintală au reuşit sa-şi formeze o părere justă despre propia persoană. Constatăm o creştere a procentelor ce marchează o autocunoaştere nerealistă în cazul puberilor cu deficienţă mintală susţinută de faptul că aceştia nu dispun de mecanisme foarte bune de evaluare critică a situațiilor şi a propriei persoane.

În ceea ce priveşte subiecţii normali ponderea procentelor este schimbată, 83% manifestă o autocunoaştere realistă. Aceste procente demosnstrează faptul că puberii normali dispun de acele instrumente care-i ajută să se cunoască în mod corect.

Răspunsurile la chestionarul de personalitate Who are you? „Cine eşti dumneata?" relevă caracteristici interesante pentru personalitatea fiecărui subiect.

Pentru clasele V-VIII întrebarea este mai mult decât firească – vârsta de 10-14 ani fiind dominată de preocuparea de sine, de procesul de identificare, de căutare a unor modele de viaţă, de conturare chiar a unui ideal de viaţă. Răspunsuri de genul „mă preocupă de multă vreme întrebarea" sunt foarte frecvente la elevii ciclului gimnazial, mai ales la cei din a doua parte a ciclului, respectivcei în vârstă 13-14 ani.

Analiza compunerilor elevilor puberi am realizat-o în funcţie de structura sinelui prezentată mai sus.

Sinele fizic este definit de atribute de natură fizică ce au sau pot avea influenţă în relaţiile interpersonale, ele determină sau pot determina calitatea de membru al unui grup sau de asociere la un grup. Aspecte ale sinelui fizic sunt prezente în compunerile elevilor deficienţi mintal, dar şi a elevilor cu intelect normal: „sunt un elev de 11 ani, bine dezvoltata, înalt, solid" (11 ani, elev normal) ; „mă numesc T. sunt un băiat de statură înaltă şi brunet" (14 ani, elev cu deficienţă mintală); „am părul negru şi ochii negri, sunt de statură mijlocie" (12 ani, elev normal); „sunt înaltă şi blondă" (14 ani, elevă cu deficienţă mintală) etc.

Sinele psihologic vizează aspecte de natură psihologică, capacităţi cognitive, trăsături de personalitate, cunoştinţe, anumite abilităţi de relatare a unor stări afective : „Nu suport să fiu luată peste picior, iar când cei din jur încearcă să mă jignească… Sunt sinceră cu majoritatea persoanelor, uneori deranjez tocmai din această cauză. Sunt o fire neconformistă, mă deranjează ideile vechi, mă intrigă persoanele care critică tineretul de azi. Nu prea sunt modestă, dacă am succes trebuie să afle toţi cunoscuţii mei, îmi place concurenţa… Cred că pentru a te cunoaşte trebuie să fii conştient de capacităţile sau defectele pe care le ai, să-ţi priveşti cu luciditate atât posibilităţile cât şi neajunsurile… Nu sunt o fire romantică" (14 ani, elevă cu intelect normal). Spiritul critic şi autocritic specific perioadei pubertăţii este prezent

în numeroase relatări ale elevilor : „îmi place să critic începând de la mâncărurile făcute de mama până la preşedintele ţării… internetul, televiziunea sunt pe departe de a-şi face datoria faţă de tineretul acestei ţări” (13ani, elevă cu intelect normal). „Unii cred că este foarte firesc să ai şi defecte, nu numai calităţi, sunt agresiv, invidios de multe ori, orgolios, răutăcios” (12 ani, elev cu intelect normal).

Puberii cu intelect normal relatează cu mai mare uşurinţă anumite stări afective : „sunt o fiinţă umană care trăieşte pe acest pământ plin de suferinţe şi rău, dar care speră că viitorul va aduce pace şi înţelegere între oameni” (14 ani, elevă cu intelect normal).

Puberii cu deficienţă mintală relatează vag şi imprecis anumite trăiri afective, iar acestea sunt în legătură cu anumite moment prezente sau cu anumite persoane: „mi-e frică de mama că vine la şedinţa cu părinţii şi vede nota la matematică şi se supără pe mine”(13 ani, elev cu deficienţă mintală).

Sinele social implică trăsături de personalitate ce se manifestă mai pregnant în relaţiile interpersonale : sociabilitate, altruism, egoism, curaj, dragoste şi respect faţă de congemeri sau superiori, dominare, agresivitate etc . „Îmi place să îmi impun părerile, nu prea ţin cont de părerile altora … mi-ar plăcea să mă înţeleg cu toată lumea … sunt încăpăţânată şi puţin cam egoistă; orgolioasă, din când în când mai mint” (14 ani, elevă cu intelect normal). „Prietenii nu mi-i aleg după starea lor materială ci după felul în care se comportă după caracterul lor” (12 ani, elev cu intelect normal).

Sentimentul apartenenţei la un grup, dorinţa de a fi altfel decât alţii, dorinţa de independenţă, dorinţa de a ieşi de sub tutela adultului sunt caracteristici surprinse la toţi elevii cu intelect normal, dar şi la subiecţii ce deficienţă mintală chestionaţi : „îmi plac excursiile, îmi plac plimbările cu prietenii, îmi ajut prietenii ori de câte ori este nevoie” (13 ani, elev cu intelect normal); „la şcoală sunt disciplinată, în familie mai puţin” (12 ani, elev cu intelect normal); „când nu sunt la şcoală mă întâlnesc cu verişoara mea şi ne jucăm” (13 ani, elevă cu deficienţă mintală) etc.

Sinele activ exprimă calitatea de membru al unui grup, de ocupare a unui statut, de exercitare a anumitor roluri relative la poziţia socială : „sunt inteligent, învăţ bine dar numai la materiile reale : matematică, fizică” (12 ani, elev cu intelect normal); „îmi place să învăţ, dacă într-o zi nu învăţ la toate materiile, nu pot dormi noaptea, mă scol de dimineaţă, nu pot lăsa lucrurile neterminate” (14 ani, elev cu intelect normal); „scopul meu în viaţă este să fac studii superioare” ”(14 ani, elev cu intelect normal); „nu prea sunt hotărâtă la ce liceu doresc să-mi continui studiile şi aceasta pentru că mă atrage deopotrivă biologia, chimia dar şi filologia” (14 ani, elevă cu intelect normal); „unii îmi spun că am talent la desen, poate, dar eu nu sunt mulţumită de ceea ce realizez” (13 ani, elevă cu intelect normal); „sunt echilibrat în majoritatea situaţiilor, am putere de muncă şi rezist la efort” (12 ani, elev cu intelect normal); „îmi place educația tehnologică pentru că doamna profesoară zice că lucrez frumos„ (13 ani, elevă cu deficienţă mintală); „eu sunt şeful clasei pentru că răspund de linişte şi de teme, iar atunci când cineva nu ştie îl ajut” (14 ani, elevă cu deficienţă mintală);

Aspectele privitoare la influenţa, continuitatea şi claritatea sinelui derivă dintr-o combinaţie unică a caracteristicilor de natură fizică şi psihică, ele dau nota de originalitate specifică pubertăţii Influenţa sinelui este evidenţiată în relaţiile de intercomunicare : „când vreau să-mi ating scopurile dovedesc o voinţă de fier… îmi place ca totul să fie bine organizat” (13 ani, elevă cu intelect normal); „nu sunt o persoană retrasă şi ursuză ci dimpotrivă sunt sociabială şi comunicativă, îmi place să am mulţi prieteni” (13 ani, elev cu intelect normal). Continuitatea sinelui este dată de reconsiderarea acestuia, de impregnarea lui cu elemente ale socialului, de depăşire a cadrului familial, de manifestare a interesului pentru semeni, pentru natură : „îmi place să cred că mă cunosc destul de bine, dar s-ar putea ca într-o zi să descopăr o nouă faţă a mea” (14 ani, elevă cu intelect normal); „îmi plac florile şi animalele, eu am acasă o pisică de care am grijă” (13 ani, elevă cu deficienţă mintală).

Conştienţi de calităţile şi defectele pe care le au, atât puberii normali cât şi cei cu deficienţă mintală doresc mai multă consideraţie din partea celor din jur, mai mult respect şi chiar mai multă afecţiune. Deşi aflaţi în perioada micilor secrete şi a spiritului de aventură, totuşi doresc să fie antrenaţi într-o serie de acţiuni în care să-şi poată valorifica disponibilităţile fizice şi psihice, dar şi să-şi satisfacă interesul şi curiozitatea atât de specifice acestei perioade de dezvoltare ontogenetică.

Dorinţa, interesul pentru autocunoaştere sunt prezente cu deosebire la această vârstă, adultul trebuie însă să întreţină şi să stimuleze procesul atât de complex al definirii de sine, să ofere puberilor posibilităţi variate de manifestare a personalităţii lor, în acţiune omul cunoscându-se mai bine.

Acest aspect este mai pregnant în cazul puberilor deficienţi mintal, cu atât mai mult cu cât ei sunt uşor influenţabili şi au nevoie de întărire permanentă.

Claritatea sinelui după W.Damon şi D.Hart înseamnă exprimarea unicităţii acestuia, combinaţie specifică a trăsăturilor de personalitate care dau acesteia originalitate. Puberul cu intelect normal nu numai că manifestă originalitate în gânduri, în sentimente şi în acţiune, dar se şi exprimă „sunt original", „sunt neconformist"; „vreau să fiu altfel decât ceilalţi"; „îmi place să critic pe toţi" etc. Acest aspect se constată cu o frecvenţă redusă în compunerile puberilor cu deficienţă minatală.

Analiza compunerilor a scos în evidenţă următoarele aspecte:

- curiozitatea şi, mai târziu, interesul pentru autocunoaştere şi cunoaşterea celuilalt există în copilărie şi pubertate;
- accentul în relatările elevilor deficenţi mintal cade pe aprecierile adulţilor asupra comportamentului lor, asupra acţiunilor în care sunt implicaţi;
- în clasele V-VIII se fac frecvente trimiteri la conţinutul activităţilor şcolare sau extraşcolare desfăşurate de elevi;
- frecvenţa relativ scăzută a cuvintelor ce exprimă trăsături caracteriale sau însuşiri ale unor capacităţi cognitive, elevii deficienţi mintal folosesc frecvent cuplurile : harnic – leneş; cuminte – obraznic; sincer; politicos, iar puberii cu intelect normal adaugă : sociabil, cinstit, inimos, mărinimos, respectuos, ambiţios, independent;
- descriptivismul în prezentarea sinelui mai frecvent întâlnit în compunerile elevilor deficienţi mintal.

Având în vedere rezultatele obţinute formulâm o serie de idei cu referire individualizarea procesului didactic care să faciliteze procesul integrării.

- Creearea unor contexte în care puberii cu deficienţă de intelect să se implice în manifestări artistice : trupe de dans, jocuri dramatice, excursii efectuate alături de puberii normali.
- Încredinţarea unor sarcini adecvate nivelului de dezvoltare care să ofere prilejul instalării sentimentului de utilitate, de includere în procesul didactic (alături de puberii normali). Aceasta va determina stimularea încrederii în sine şi dezvoltarea echilibrată a personalităţii.
- Evidenţierea progreselor şi a rezultatelor deosebite obţinute în activităţi recreative : desene, modelaje sau alte bunuri realizate de ei să fie expuse şi admirate de către cei din jur. Aceste practici contribuie la îmbunătăţirea imaginii de sine.
- Utilizarea meloterapie suscită şi menţine conştiinţa de sine şi de alţii (comunicând cu aceştia prin intermediul muzicii). De aceea recomandăm ca în cadrul cât mai multor activităţi să se creeze posibilitatea relaxării şi detensionării psihice prin audierea unor scurte fragmente muzicale.cc
- Implicarea puberilor cu deficienţă de intelect în activităţi în care să poată da randament, va conduce la dezvoltarea intereselor acestora, activarea motivaţiei pozitive, perfecţionarea capacităţii de a relaţiona social.

- Desfăşurarea de activităţi ale căror produse să fie apreciate pozitiv vor schimba optica unui puber cu deficienţă mintală care se subestimează, ajutându-l, treptat, la o apreciere de sine obiectivă.
- Implicarea puberilor în activităţi cât mai variate şi antrenante, care să trezească interesul acestora şi să contribuie la creşterea coeziunii grupului din care fac parte.

Concluzii

O imagine de sine pozitivă facilitează integrarea școlară și adaptarea socială.

Imaginea de sine are un rol determinant în integrarea școlară a puberilor cu deficiență mintală. Dezvoltarea unei imagini se sine pozitive contribuie la creșterea motivației, la îmbunătățirea relațiilor sociale și șa adaptarea școlară.

Îmbunătăţirea imaginii de sine constituie premisa integrării sociale şi profesionale a puberilor cu deficienţă de intelect (mai ales a celor cu deficienţă mintală uşoară).

Intervențiile psihopedagogice trebuie să fie centrate pe elev, integrate și susținute de colaborarea dintre școală, familie și specialiști.

BIBLIOGRAPHY:

1. Crețu, T., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*, Editura Polirom, București, 2016;
2. Gherguț, A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*, Editura Polirom, București, 2024;
3. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 1980;
4. Piaget, J., *Probleme de psihologie genetică – Copilul şi realitatea,* Editura Trei București, 2022;
5. Rosenberg, M, Society and the Adolescent Self-Image. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965.
6. Verza, *E., Tratat de psihopedagogie specială,* Editura Universității București, București, 2011;

TEACHERS' FORMATIVE ASSESSMENT COMPETENCE AS A DETERMINANT OF FUNCTIONAL LITERACY DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Dorina Putină
Lecturer, PhD, "Alecu Russo" State University of Bălți, Republic of Moldova

Abstract: *This article aims to provide a theoretical analysis of primary school teachers' formative assessment competence, viewed as a key factor in the development of students' functional literacy. The study is grounded in a coherent conceptual framework structured around three interrelated dimensions: teachers' professional competence, formative assessment as a pedagogical practice, and functional literacy as an educational outcome. Within this framework, the paper explores how formative assessment practices influence the development of reading, writing, and functional numeracy skills among students in grades I–IV. The core components of formative assessment competence—knowledge, skills, attitudes, and professional metacognition—are examined, highlighting the central role of instructional feedback and authentic tasks in supporting learning. Furthermore, the study discusses the institutional conditions that may either facilitate or hinder the effective implementation of this competence in teaching practice. The findings emphasize that the impact of formative assessment on functional literacy is largely determined by the level of competence of the teacher who implements it.*

Keywords: *formative assessment; functional literacy; primary education; teaching competence; constructive feedback*

Dezbaterea în etapa postmodernă privind calitatea educației gravitează tot mai insistent în jurul unui paradox: creșterea investițiilor în resursele educaționale nu se coreleaza automat cu îmbunătățirea competențelor funcționale ale elevilor. Datele comparative furnizate de studiile internaționale OECD PISA (2022) confirmă că un procent semnificativ de elevi din sistemele educaționale europene, inclusiv cel din Republica Moldova, nu dețin nivelul minim de alfabetizare funcțională necesar participării eficiente la viața socială, civică și economică. Astfel, pe scara de performanță PISA 2022, în Republica Moldova, ponderea elevilor cu rezultate slabe la competențele de bază rămâne ridicată - 44,3%, unul dintre cei mai înalți indicatori la nivel european[9]. Aceste date evidențiază că o parte considerabilă a elevilor finalizează nivelurile obligatorii ale sistemului de învățământ fără a dobândi competențe funcționale minime, ceea ce constituie un argument fundamental în favoarea reconfigurării strategiilor de predare- învățare-evaluare încă din ciclul primar – etapă în care se constituie fundamentele oricărei achiziții funcționale ulterioare. Această constatare deplasează perspectiva analitică dinspre resursele materiale ale educației spre cele umane – și, în primul rând spre cadrul didactic ca agent central al procesului de predare-învățare – evaluare.

Cercetările metaanalitice ale lui Hattie J., au demonstrat că variabilele asociate cadrului didactic (credibilitatea profesorului, relația profesor-elev, feedbackul constructiv, etc) se numără printre cei mai puternici predictori ai achizițiilor elevilor cu efect size-uri situate între d=0,70 și d=0,90, net superioare mediei generale a tuturor intervențiilor educaționale (d=0,40). În cadrul aceluiași demers, furnizarea evaluării formative a programelor au furnizat un effect size de d=90, plasând-o în zona celor mai eficiente practici pedagogice. Feedbackul, componentă esențială al oricărui demers formativ, a înregistrat d=70 , confirmând impactul său ridicat și măsurabil asupra succesului școlar[7].

Aceste date cantitative capăt sens deplin doar în corelare cu dimensiunea relațională și contextual adaptativă a competenței de evaluare formativă. Analiza literaturii de specialitate relevă că competența de evaluare formativă a cadrului didactic presupune nu doar capacitatea de a evalua corect, ci și de a crea un mediu de învățare care să reducă anxietatea și să stimuleze

progresul elevilor (Putină D, 2024)[10]. Prin specificul său, această competență reflectă abilitatea profesorului de a înțelege dinamica situațiilor educaționale pentru optimizarea continuă a actului didactic. Altfel spus, evaluarea formativă nu operează în vid tehnic: eficiența ei este condiționată de calitatea climatului pedagogic în care se desfășoară, de gradul în care elevul se simte în siguranță să exprime dificultăți, să greșească și să reflecteze asupra propriilor achiziții [12]. După cum specifică Botezatu V. (2024), „deplasarea accentului de la evaluarea învățării la evaluarea pentru învățare implică o transformare profundă a rolului cadrului didactic: dintr-un evaluator exterior, profesorul devine un partener activ al elevului în construirea cunoașterii și monitorizarea progresului" [21].

Această perspectivă corelează cu cerințele Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (2025), care plasează în centrul profilului profesional capacitatea profesorului de a organiza un proces educațional incluziv, diferențiat, centrat pe nevoile fiecărui elev- condiții fără de care, evaluarea formativă nu poate produce efectele scontate asupra alfabetizării funcționale a elevilor[11].

În contextul dezvoltării alfabetizării funcționale, competența de evaluare a cadrului didactic capătă o relevanță deosebită, deoarece aceasta facilitează monitorizarea și reglarea continuă a procesului de formare a capacităților elevilor de a aplica achizițiile școlare în situații reale de viață. Astfel, competența de evaluare poate fi înțeleasă ca ansamblul resurselor cognitive, metodologice și atitudinale care îi permit profesorului să proiecteze și să realizeze evaluarea procesului educațional și a rezultatelor școlare, să gestioneze eficient situațiile de evaluare și autoevaluare, să adapteze strategiile evaluative la specificul contextului pedagogic și să valorifice feedbackul în vederea dezvoltării alfabetizării funcționale și a optimizării performanțelor elevilor[10].

Structural, competența de evaluare formativă a cadrului didactic, poate fi conceptualizată ca un construct multidimensional și dinamic, fundamentat pe integrarea unor resurse cognitive, operaționale, axiologice și reflexiv-metacognitive, necesare proiectării, realizării și reglării procesului evaluativ orientat spre progresul elevului și dezvoltarea alfabetizării funcționale. Această perspectivă este susținută de sinteza mai multor modele teoretice consacrate în domeniul evaluării formative (Putină D, 2024, Botezatu V), care evidențiază caracterul interdependent și autoreglator al componentelor[1, 10]:

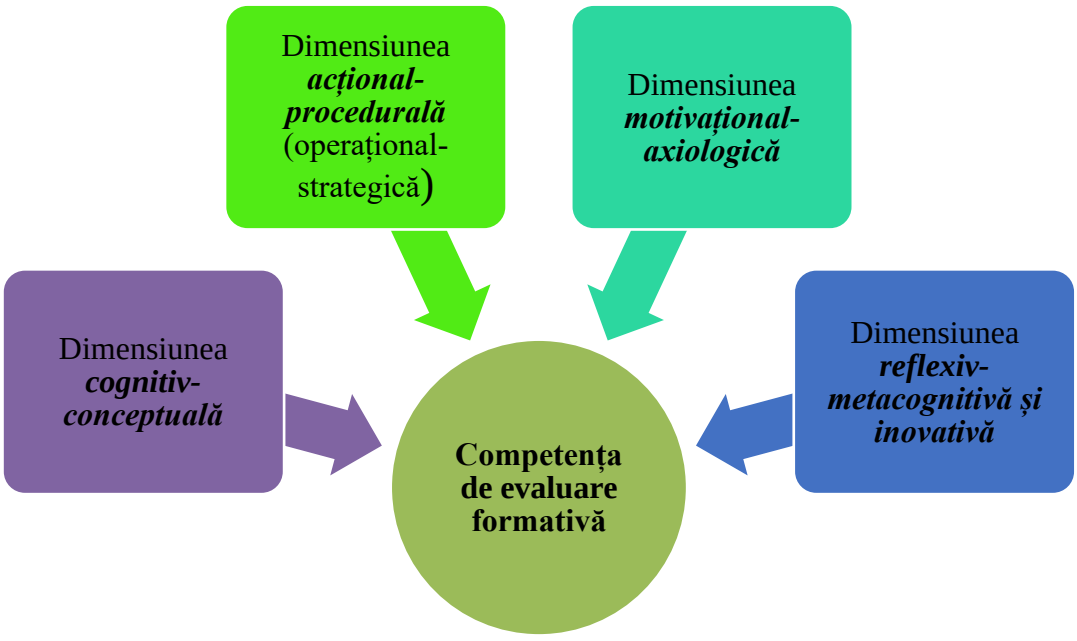


Figura 1. Dimensiunile competenței de evaluare formativă a cadrului didactic

În această accepțiune, competența de evaluare formativă a cadrului didactic include patru dimensiuni structurale esențiale.

Prima dimensiune, ***cognitiv-conceptuală,*** asigură fundamentarea teoretică și epistemologică a practicilor evaluative. Aceasta presupune cunoașterea conceptelor, principiilor și funcțiilor evaluării formative, înțelegerea relației dintre evaluare, feedback, autoreglarea învățării și progresul școlar, precum și cunoașterea standardelor educaționale, a descriptorilor de performanță și a instrumentelor evaluative. Totodată, această dimensiune implică valorificarea documentelor curriculare și a inovațiilor pedagogice, precum și înțelegerea rolului evaluării formative în dezvoltarea competențelor și a alfabetizării funcționale. Prin urmare, componenta cognitivă oferă cadrul conceptual necesar proiectării unor practici evaluative autentice și relevante din perspectivă pedagogică.

Dimensiunea ***acțional-procedurală*** (operațional-strategică) reflectă capacitatea cadrului didactic de a implementa eficient evaluarea formativă în contexte reale de instruire. Aceasta include formularea obiectivelor și criteriilor de evaluare accesibile elevilor, elaborarea și aplicarea sarcinilor autentice și contextualizate, utilizarea metodelor și instrumentelor variate de evaluare, precum și organizarea activităților de autoevaluare și evaluare reciprocă. De asemenea, dimensiunea procedurală presupune colectarea, interpretarea și valorificarea datelor evaluative, adaptarea strategiilor didactice în funcție de rezultatele obținute, proiectarea intervențiilor remediale și monitorizarea continuă a progresului elevilor. În acest mod, evaluarea formativă devine un mecanism de reglare și optimizare permanentă a învățării.

Dimensiunea ***motivațional-axiologică*** exprimă ansamblul valorilor, atitudinilor și credințelor pedagogice care fundamentează demersurile evaluative ale cadrului didactic. Aceasta presupune promovarea unei evaluări obiective, participative și centrate pe elev, susținerea motivației intrinseci și a încrederii în sine, valorizarea progresului individual și a experiențelor de succes, precum și diminuarea anxietății asociate evaluării. Totodată, dimensiunea axiologică vizează dezvoltarea unui climat educațional securizant și favorabil învățării, asumarea rolului profesorului de facilitator al autoreglării și cultivarea responsabilității și reflecției elevului asupra propriei învățări. Prin aceste valențe, evaluarea formativă dobândește un caracter predominant umanist și formativ, orientat spre dezvoltarea integrală a personalității elevului.

Dimensiunea ***reflexiv-metacognitivă și inovativă*** evidențiază capacitatea cadrului didactic de autoreglare și perfecționare continuă a propriilor practici evaluative. Aceasta include autoreflecția asupra eficienței strategiilor utilizate, analiza critică a rezultatelor și a impactului evaluării asupra elevilor, valorificarea feedbackului primit de la elevi și colegi, precum și monitorizarea și ajustarea continuă a demersului evaluativ. În opinia O. Duhlicher „oferirea feedback-ului și corectarea greșelilor pot servi nu doar pentru a permite elevilor să știe cât de bine au îndeplinit ceea ce era necesar, ci și pentru a crește motivația și pentru a construi în clasă un mediu favorabil și motivant”[6]. În egală măsură, această componentă implică deschiderea spre inovație și experimentare pedagogică, integrarea experienței profesionale în dezvoltarea competenței evaluative și utilizarea reflecției în și asupra acțiunii pentru optimizarea practicilor didactice. Astfel, competența de evaluare formativă se configurează ca un proces dinamic de dezvoltare profesională continuă și de adaptare la nevoile reale ale elevilor și ale contextului educațional.

Prin urmare, competența de evaluare formativă a cadrului didactic poate fi definită ca un sistem integrat de cunoștințe teoretice, abilități metodologice, atitudini axiologice și capacități reflexiv-inovative, valorificate în scopul reglării procesului educațional, susținerii progresului individual și dezvoltării alfabetizării funcționale a elevilor din învățământul primar.

Așadar, structura competenței de evaluare formativă a cadrului didactic poate fi sintetizată ca un sistem integrat de dimensiuni interdependente, care valorifică resurse

cognitive, operaționale, axiologice și reflexive necesare proiectării, realizării și reglării procesului evaluativ orientat spre progresul elevului și dezvoltarea alfabetizării funcționale.

Conceptul de alfabetizare funcțională depășește semnificația tradițională a abilității de a citi și scrie, extinzându-se spre capacitatea individului de a utiliza în mod activ, flexibil și creativ cunoștințele și competențele dobândite în situații concrete de viață. Conform definiției elaborate de UNESCO (1978), este considerată funcțional alfabetizată persoana care a dobândit cunoștințele și competențele de lectură, scriere și calcul matematic esențiale pentru a se angaja în toate activitățile în care alfabetizarea este necesară pentru funcționarea eficientă în grupul și comunitatea sa și care îi permit, totodată, să continue să utilizeze aceste abilități în serviciul propriei dezvoltări și al dezvoltării comunității [13].

Conceptul dezvoltării curriculumului școlar specifică că „alfabetizarea, reprezintă baza pentru continuarea învățării, interacțiunii lingvistice și sociale. Competențele de alfabetizare sunt în mare parte în corespundere cu ”cunoștințele funcționale”[3].

Cadrul de referință al Curriculumului Național al Republicii Moldova (MEC, 2025) poziționează alfabetizarea funcțională la intersecția tuturor ariilor curriculare, considerând-o o finalitate transversală a întregului proces educațional și nu o competență asociată exclusiv unei anumite discipline școlare[3]. Curriculumul național pentru învățământul primar operaționalizează această viziune prin structurarea conținuturilor și a competențelor specifice în jurul capacității elevilor de a aplica achizițiile dobândite în situații autentice și variate de viață. În acest context, dezvoltarea alfabetizării funcționale este strâns corelată cu eficiența practicilor de evaluare formativă utilizate de cadrul didactic, întrucât doar o evaluare orientată spre progres și adaptare continuă poate confirma — și stimula — transferul funcțional al competențelor formate[4].

În aceeași ordine de idei, V. Botezatu subliniază că „deplasarea accentului de la evaluarea învățării la evaluarea pentru învățare presupune o reconceptualizare profundă a rolului profesorului”[1]. Astfel, cadrul didactic nu mai acționează exclusiv ca evaluator extern al performanțelor elevului, ci devine un partener activ al acestuia în construirea cunoașterii, monitorizarea progresului și reglarea procesului de învățare. Din această perspectivă, evaluarea formativă capătă funcții de sprijin, orientare și dezvoltare, contribuind la formarea unui elev autonom, reflexiv și capabil să valorifice funcțional cunoștințele și competențele dobândite în contexte reale de viață.

Această perspectivă este reflectată sugestiv în modelul ierarhic al dezvoltării alfabetizării funcționale, care evidențiază caracterul progresiv și integrator al formării competențelor necesare utilizării eficiente a cunoștințelor în contexte reale de viață. Modelul demonstrează că alfabetizarea funcțională se construiește gradual, prin trecerea de la competențele instrumentale de bază către niveluri superioare de analiză, aplicare, reflecție și transfer al cunoștințelor, în condițiile creșterii autonomiei cognitive și a complexității activităților de învățare.

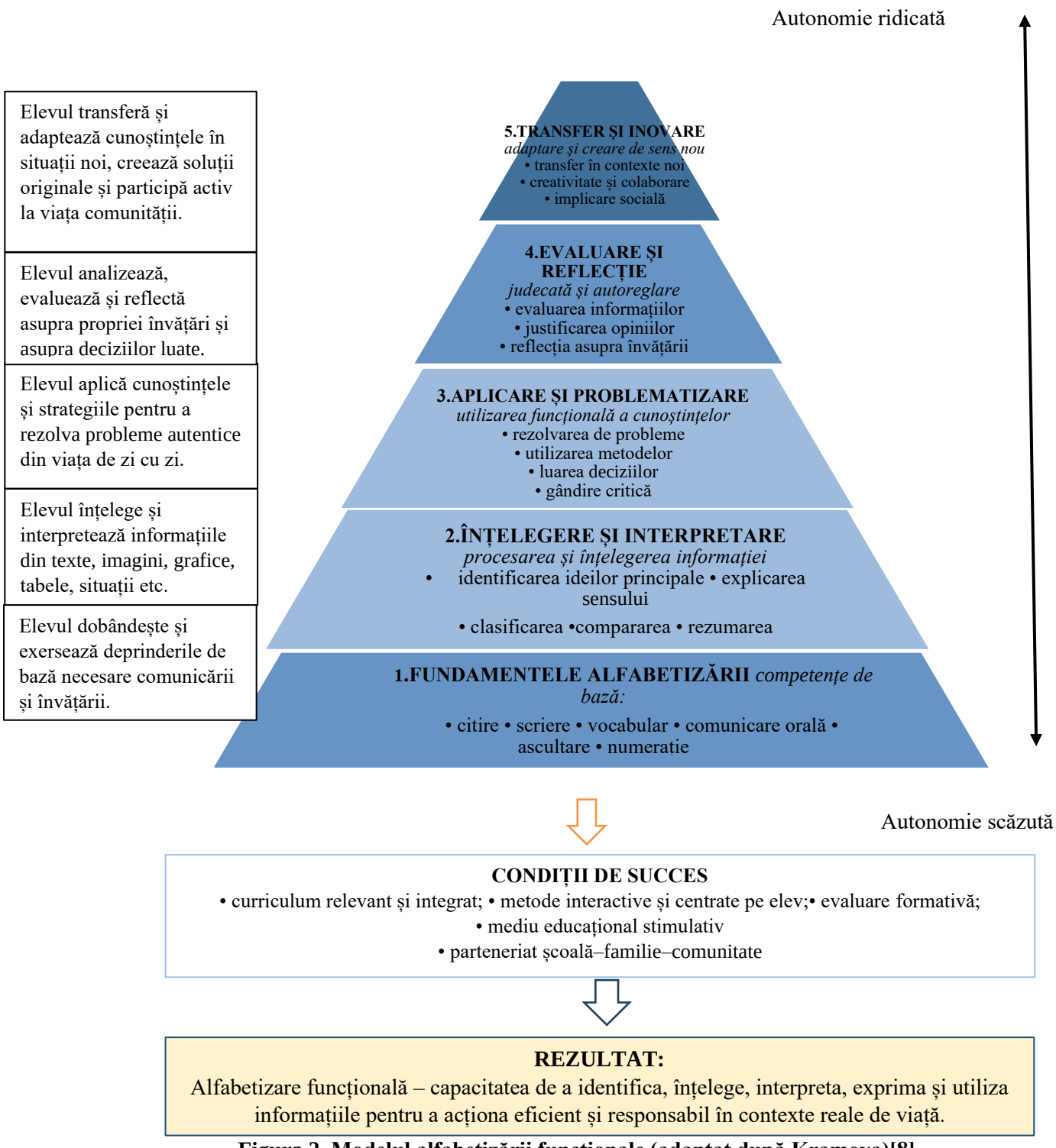

Autonomie ridicată
Elevul transferă și adaptează cunoștințele în situații noi, creează soluții originale și participă activ la viața comunității.
Elevul analizează, evaluează și reflectă asupra propriei învățări și asupra deciziilor luate.
Elevul aplică cunoștințele și strategiile pentru a rezolva probleme autentice din viața de zi cu zi.
Elevul înțelege și interpretează informațiile din texte, imagini, grafice, tabele, situații etc.
Elevul dobândește și exersează deprinderile de bază necesare comunicării și învățării.
5.TRANSFER ȘI INOVARE
adaptare și creare de sens nou
• transfer în contexte noi
• creativitate și colaborare
• implicare socială
4.EVALUARE ȘI REFLECȚIE
judecată și autoreglare
• evaluarea informațiilor
• justificarea opiniilor
• reflecția asupra învățării
3.APLICARE ȘI PROBLEMATIZARE
utilizarea funcțională a cunoștințelor
• rezolvarea de probleme
• utilizarea metodelor
• luarea deciziilor
• gândire critică
2.ÎNȚELEGERE ȘI INTERPRETARE
procesarea și înțelegerea informației
• identificarea ideilor principale • explicarea sensului
• clasificarea •compararea • rezumarea
1.FUNDAMENTELE ALFABETIZĂRII competențe de bază:
• citire • scriere • vocabular • comunicare orală • ascultare • numerație
Autonomie scăzută
CONDIȚII DE SUCCES
• curriculum relevant și integrat; • metode interactive și centrate pe elev;• evaluare formativă;
• mediu educațional stimulativ
• parteneriat școală–familie–comunitate
REZULTAT:
Alfabetizare funcțională – capacitatea de a identifica, înțelege, interpreta, exprima și utiliza informațiile pentru a acționa eficient și responsabil în contexte reale de viață.

Figura 2. Modelul alfabetizării funcționale (adaptat după Kramova)[8]

Analizat prin prisma componentelor structurale ale comeptenței de evaluarea formativă a cadrului didactic, modelul demonstrează că dezvoltarea alfabetizării funcționale este condiționată de calitatea procesului evaluativ și de capacitatea profesorului de a regla, monitoriza și susține progresul elevului pe fiecare nivel al învățării.

Primul nivel al modelului — „Fundamentele alfabetizării” — vizează formarea competențelor de bază: citirea, scrierea, vocabularul, comunicarea orală, ascultarea și numerația. Acest nivel se află în relație directă cu dimensiunea cognitiv-conceptuală a competenței de evaluare formativă. Profesorul trebuie să cunoască standardele curriculare,

descriptorii de performanță și particularitățile dezvoltării elevului de vârstă școlară mică, pentru a proiecta sarcini și criterii de evaluare/succes relevante. În această etapă, evaluarea formativă are rol diagnostic și reglator, permițând identificarea dificultăților de învățare și intervenția timpurie pentru consolidarea achizițiilor fundamentale.

Al doilea nivel — „Înțelegere și interpretare" — presupune procesarea și comprehensiunea informației, identificarea ideilor principale, clasificarea și interpretarea mesajelor. Acest nivel reflectă interacțiunea dintre dimensiunea cognitiv-conceptuală și dimensiunea acțional-procedurală a competenței de evaluare formativă. Cadrul didactic utilizează metode interactive, întrebări productive și feedback orientat spre înțelegere, pentru a stimula gândirea elevului și pentru a monitoriza modul în care acesta interpretează informațiile din texte, imagini, grafice sau situații concrete. Evaluarea formativă facilitează astfel trecerea de la reproducerea mecanică a informațiilor la înțelegerea lor funcțională.

Nivelul al treilea — „Aplicare și problematizare" — evidențiază utilizarea funcțională a cunoștințelor în rezolvarea problemelor autentice. Această etapă este strâns legată de dimensiunea acțional-procedurală a competenței de evaluare formativă. Profesorul proiectează sarcini contextualizate și situații-problemă relevante pentru experiența de viață a elevilor, organizează activități de autoevaluare și evaluare reciprocă și adaptează strategiile didactice în funcție de rezultatele evaluării. În acest context, evaluarea formativă devine un instrument de reglare a învățării, orientat spre dezvoltarea gândirii critice, a autonomiei și a capacității elevului de a aplica cunoștințele în contexte reale.

Al patrulea nivel — „Evaluare și reflecție" — presupune analiza, aprecierea și autoreglarea propriei activități de învățare. Acest nivel corespunde în mod direct dimensiunii reflexiv-metacognitive și inovative a competenței de evaluare formativă. Profesorul stimulează reflecția elevului asupra propriului progres, valorifică feedbackul constructiv și creează contexte de autoevaluare și autoreglare. Prin aceste practici, elevul dezvoltă capacitatea de a analiza critic informațiile, de a argumenta opinii și de a lua decizii în mod autonom. După cum subliniază T. Dubineanschi, „pentru formarea capacităţilor de reflecţie la elevi, cadrele didactice trebuie să ţină cont de următoarele: reflecţia este are un caracter individual; reflecţia este, prin esenţa sa, dialogată şi se formează nemijlocit în procesul de activitate (învăţare); reflecţia este multidimensională"[5].

Ultimul nivel — „Transfer și inovare" — reprezintă etapa superioară a alfabetizării funcționale, în care elevul transferă și adaptează cunoștințele în situații noi, creează soluții originale și participă activ la viața comunității. Acest nivel reflectă integrarea tuturor componentelor competenței de evaluare formativă. Dimensiunea motivațional-axiologică devine esențială, deoarece profesorul susține inițiativa, creativitatea și încrederea elevului în propriile capacități. În același timp, dimensiunea reflexiv-inovativă permite cadrului didactic să valorifice metode inovatoare și să creeze contexte autentice de învățare, care favorizează transferul competențelor și dezvoltarea autonomiei funcționale a elevului.

Așadar, analiza modelului ierarhic al dezvoltării alfabetizării funcționale prin prisma componentelor structurale ale competenței de evaluare formativă evidențiază caracterul determinant al practicilor evaluative formative în dezvoltarea competențelor necesare integrării eficiente a elevului în viața socială și educațională contemporană. Rezultatele analizei demonstrează că alfabetizarea funcțională nu reprezintă o competență izolată, ci un proces gradual și complex, construit progresiv de la achiziția deprinderilor fundamentale către capacitatea de transfer, reflecție și utilizare autonomă a cunoștințelor în contexte autentice de viață.

Fiecare nivel al modelului dezvoltării alfabetizării funcționale se află în relație directă cu una sau mai multe dimensiuni ale competenței de evaluare formativă a cadrului didactic. Dimensiunea cognitiv-conceptuală asigură fundamentarea teoretică și curriculară a evaluării, dimensiunea acțional-procedurală facilitează aplicarea strategiilor evaluative și reglarea

învățării, dimensiunea motivațional-axiologică susține implicarea activă și dezvoltarea autonomiei elevului, iar dimensiunea reflexiv-metacognitivă și inovativă contribuie la dezvoltarea autoreglării, reflecției și transferului competențelor în situații noi. În această perspectivă, evaluarea formativă depășește funcția tradițională de măsurare a performanțelor școlare și devine un mecanism pedagogic de sprijin, orientare și optimizare continuă a procesului educațional. Prin feedback constructiv, sarcini autentice, activități de autoevaluare și reflecție, cadrul didactic facilitează dezvoltarea unui elev capabil să înțeleagă, să interpreteze, să aplice și să valorifice funcțional cunoștințele dobândite.

Totodată, condițiile de succes evidențiate în model — curriculum relevant și integrat, metode interactive și centrate pe elev, evaluare formativă continuă, mediu educațional stimulativ și parteneriat educațional eficient — confirmă faptul că dezvoltarea alfabetizării funcționale depinde de existența unui proces evaluativ coerent, sistematic și adaptat nevoilor reale ale elevilor.

Prin urmare, competența de evaluare formativă a cadrului didactic se afirmă ca un determinant fundamental al dezvoltării alfabetizării funcționale în învățământul primar, deoarece asigură transformarea procesului educațional într-un demers activ, reflexiv și aplicativ, orientat spre formarea unui elev autonom, critic și capabil să participe responsabil și eficient în societatea contemporană.

CONCLUZII

Analiza teoretică și interpretarea modelelor conceptuale ale alfabetizării funcționale evidențiază că dezvoltarea acesteia este condiționată de existența unor practici evaluative formative eficiente, centrate pe progresul elevului și pe reglarea continuă a învățării. În acest sens, competența de evaluare formativă a cadrului didactic se afirmă ca un determinant esențial al calității procesului educațional, deoarece facilitează monitorizarea progresului școlar, identificarea dificultăților de învățare și adaptarea strategiilor didactice la nevoile individuale ale elevilor.

Rezultatele analizei demonstrează că structura competenței de evaluare formativă are un caracter multidimensional și integrator, reunind dimensiuni cognitiv-conceptuale, acțional-procedurale, motivațional-axiologice și reflexiv-metacognitive. Aceste componente funcționează sinergic și permit cadrului didactic să proiecteze și să realizeze situații evaluative autentice, să utilizeze feedbackul ca instrument de reglare a învățării și să creeze contexte educaționale favorabile dezvoltării autonomiei cognitive și a reflecției elevului.

Corelarea modelului ierarhic al alfabetizării funcționale cu structura competenței de evaluare formativă a evidențiat faptul că fiecare nivel al dezvoltării alfabetizării — de la formarea competențelor fundamentale până la transferul și utilizarea creativă a cunoștințelor — necesită intervenții evaluative formative specifice. Astfel, evaluarea formativă contribuie nu doar la consolidarea achizițiilor școlare, ci și la dezvoltarea gândirii critice, a autoreglării învățării, a capacității de rezolvare a problemelor și a participării active a elevului în contexte sociale și educaționale diverse (Șova, 2024).

Totodată, cercetarea confirmă că eficiența dezvoltării alfabetizării funcționale depinde de existența unui curriculum relevant și integrat, a unor metode interactive și centrate pe elev, a unui mediu educațional stimulativ și a unui proces de evaluare formativă continuu și coerent. În această perspectivă, cadrul didactic devine nu doar evaluator al performanțelor școlare, ci facilitator al învățării, partener al elevului în construirea cunoașterii și agent al dezvoltării competențelor necesare învățării pe tot parcursul vieții.

Prin urmare, competența de evaluare formativă a cadrului didactic trebuie valorificată ca resursă strategică a modernizării educației și ca premisă fundamentală a dezvoltării alfabetizării funcționale în învățământul primar, contribuind la formarea unui elev autonom, reflexiv, critic și capabil să utilizeze funcțional cunoștințele în viața reală.

BIBLIOGRAPHY:

1. AROLD, I. (2011). *John Hattie: Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. *International Review of Education*, 57, 219–221. https://doi.org/10.1007/s11159-011-9198-8
2. BOTEZATU, V. (2024) *Repere teoretice și metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice în învățământul universitar*. Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, Disponibil la: https://anacec.md/files/Botezatu-teza.pdf
3. *Cadrul de referință al Curriculumului Național* (2025)[online]. Chișinău, [citat 18.04.2026]. Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/crcn_aprobat.pdf.
4. *Conceptul dezvoltării curriculumului școlar*. Chișinău, 2024. https://mec.gov.md/sites/default/files/concept-26-aprilie-compressed_6630a85a97a2e.pdf
5. CURRICULUM *național. Învățământul primar*. Chișinău: Lyceum, 2018. 212 p. ISBN ISBN 978-9975-3258-0-6. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf
6. DUBINEANSCHI T.(2015) Abordări ale activităţii de reflecţie în procesul didactic la treapta primară de învăţământ //Școala modernă, C. 553-556.
7. DUHLICHER, Olga.(2019) Providing effective feedback and correcting errors in the EFL classroom. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Ştiinţe ale Educaţiei)* , nr. 5(125), pp. 72-78. ISSN 1857-2103
8. KHRAMOVA, L., LOBANOVA, O., SHMULSKAYA, L., FIRER, A., EFITS, O.(2022) Analysis of conceptual approaches to the definition of the concept of „functional literacy". În: *Amazonia Investiga*, 2022, vol. 11, nr. 55, pp. 297–305
9. OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/53f23881-en
10. PUTINĂ, D.(2024) *Repere conceptuale și metodologice de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi*. Rezumatul tezei de doctor în științe ale educației. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova. Disponibil la: https://anacec.md/files/Putina-rezumat.pdf
11. ȘOVA, Tatiana. (2025) *Evaluarea în învățământul primar. Suport de curs*. Chișinău: UNU (Fox Trading), (Notograf Prim). 266 p. ISBN 978-9975-179-38-6.
12. BOTEZATU, V. (2024) *Repere teoretice și metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice în învățământul universitar*. Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, Disponibil la: https://anacec.md/files/Botezatu-teza.pdf
13. *Cadrul de referință al Curriculumului Național* (2025)[online]. Chișinău, [citat 18.04.2026]. Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/crcn_aprobat.pdf.
14. *Conceptul dezvoltării curriculumului școlar*. Chișinău, 2024. https://mec.gov.md/sites/default/files/concept-26-aprilie-compressed_6630a85a97a2e.pdf
15. CURRICULUM *național. Învățământul primar*. Chișinău: Lyceum, 2018. 212 p. ISBN ISBN 978-9975-3258-0-6. [online]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf
16. DUBINEANSCHI T.(2015) Abordări ale activităţii de reflecţie în procesul didactic la treapta primară de învăţământ //Școala modernă, C. 553-556.

17. DUHLICHER, Olga.(2019) Providing effective feedback and correcting errors in the EFL classroom. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Ştiinţe ale Educaţiei)* , nr. 5(125), pp. 72-78. ISSN 1857-2103
18. HATTIE, John. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London; New York: Routledge, ISBN 978-0-415-47618-8.
19. KHRAMOVA, L., LOBANOVA, O., SHMULSKAYA, L., FIRER, A., EFITS, O.(2022) Analysis of conceptual approaches to the definition of the concept of „functional literacy". În: *Amazonia Investiga*, 2022, vol. 11, nr. 55, pp. 297–305
20. OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/53f23881-en
21. PUTINĂ, D.(2024) *Repere conceptuale și metodologice de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi*. Rezumatul tezei de doctor în științe ale educației. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova. [online]. Disponibil la: https://anacec.md/files/Putina-rezumat.pdf
22. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (primar și secundar)*: Ordin nr. 1657 din 22.09.2025 [online]. Chișinău, 2025 [citat 18.04.2026]. Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/ordin_standarde_cd.pdf
23. ȘOVA, Tatiana. (2025) *Evaluarea în învățământul primar. Suport de curs*. Chișinău: UNU (Fox Trading), (Notograf Prim). 266 p. ISBN 978-9975-179-38-6.
24. UNESCO. (2006). *Education for All Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life*. UNESCO Publishing, Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639

PSYCHOLOGY AND THE REPLICABILITY CRISIS. THE FAILURE OF THE SCIENTIFIC DREAM AND THE COST OF THIS HISTORICAL FIASCO

Adrian Păcurar
Lecturer, PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad
Lia Lucia Epure
Assoc. Prof., PhD, „Vasile Goldiș" Western University of Arad

Abstract: *This study is focused upon some of the actual major crisis from within the field of scientific research in psychology. The main approach is centered on the epistemological issue represented by the replicability crisis from today psychology`s scientific research and it stars by depicting the major conceptual coordinates of the problem. The second step of the study tries to uncover some of the possible consequences that this crisis could generate in different areas and fields of theoretical interest for psychology but also for social sciences in general. A distinct discussion is later followed about the way in which the psychologists themselves perceive this major epistemological problem from within their own scientific domain. In the end some possible modes in which this crisis could evolve in the future are also being analyzed.*

Keywords: *Psychology, Crisis, Replication, Science, Epistemology*

Introduction

From its origins in late 19th century as a declared autonomous science and from its inception as a distinct scientific field of research and theoretical development psychology has tried to fulfil a whole set of epistemological standards and criteria in order to be considered as an honorable and credible science, a one based on observation, empirical survey and testability. Thus, as it was observed, *the general epistemological frame for psychology was influenced directly by positivism and the natural-science model of knowledge implied by positivist general frame but also by the distinct specificity of psychology in general and its object of study in relation with the set of positivist epistemological criteria* (Jovanović, G., 2022). And the psychology`s struggle to obtain for itself the epistemological status of a serious science, a one which should be deeply rooted in empirical observation and using tools comparable with those from the area of natural sciences is continuing even today because even today psychology is struggling with its most basic foundations (Uher, 2020). In time, the obsession to reach this fundamental goal has turned for psychology into something *dramatic* as long as the psychologists themselves had progressively become more and more aware of the fact that the epistemological demands for their domain to be considered as an authentic science are so high and so difficult to achieve and because of this the status of psychology as a science has always been something fragile and sensitive (Pavelcu, 1972). However, this historical dream was never abandoned by psychology and it has to be considered as the main core of any serious effort made in time by the vast majority of the individuals which called themselves *psychologists* and which tried to implement various forms of research within the general field of psychology. Unfortunately for them the goal of constructing a serious and credible scientific domain, a field of knowledge able to be comparable with fields from natural sciences, was never achieved and today this historical fact had become a distinct and dramatic issue because it has the power to undermine the credibility of psychology in the eyes of public opinion. One distinct form in which appear today this huge historical failure of psychology to become a serious science it manifests itself within contemporary theoretical debates from the psychology as a distinct topic represented by the *replicability crisis* (Wingen, Berkessel & Englich, 2019). The issue of

replication crisis represents a major reason of concern not only for psychologists but also for other entities which are or could be involved, in one way or in another, in the general scientific process of research from psychology. This is happening because the implications of this type of *failure* is affecting not only the psychology`s scientific community but also the public and the institutional frame through which scientific research from psychology is managed and funded. In this study we will try to disclose the major set of coordinates through which the replication crisis could be understood. In order to do this we will start by depicting the core of the problem. The approach will continue by trying to asses the set of possible consequences which can occur form this very negative situation for contemporary psychology. A distinct discussion will be made about the ways in which psychologists themselves are trying to deal with the issue of replication crisis. The study will be completed and ended with an effort to foresee the future possible directions of evolutions of this major epistemological crisis which is the replication crisis.

The actual replication crisis in psychology

The tragic situation in which has failed today the scientific research from the general field of psychology, beside other distinct forms, takes mainly the form of replication crisis. This is a very serious issue for the plethora of psychologists which today exists in the world. The issue is fundamental and *existential* for them because it has the power to undermine their entire effort, developed during a historical time scale, an effort which finally was designed to achieve and to consolidate the status of an authentic science which should have been deeply rooted in the empirical research.

As it is well known, from its beginnings as a supposed autonomous scientific domain, psychology, *in fact those individuals who called themselves psychologists*, have tried very hard to implement within the process of any psychological research a set of methods and tools which are specific to the area of natural sciences as are physics or chemistry for example. This historical trend had gone further from its historical origins as the goal of transforming psychology into a credible and empirically solid science is still present. Thus, the dramatic effort to build psychology as a distinct and credible scientific domain is yet very visible even today and in order to understand this simple fact it is more than enough to see that almost every serious book about psychology`s methodological issues begins with vast and elaborate chapters about the nature of scientific knowledge and about the features of its methodological frame (Ray, 2025).

Before we draw a brief picture about what is in fact this crisis and before we describe its main form of existence we want to underline here a crucial fact in order to better understand what an authentic science must be and actually really is. Thus, among the general set of criteria which must be fulfilled for any form of knowledge in order to be considered as a *scientific knowledge* there is the criteria of *predictability* (Killeen, 2018). This means, in simple terms and without entering in other epistemological details, that a theoretical frame is about to be considered science not only where it is tested once with success at the level of empirical reality but when is tested with success every time and thus *when in each testing process are obtained the same results. This further means that the experimental dimension of the theoretical frame is replicable*. And if it is so then the theoretical frame gains the power to be used as a robust and reliable tool for obtaining the predictability about the phenomenon which is investigated through it. Or this is what actually is missing from psychological research at the experimental level!

Briefly, the fact that an experiment or, largely speaking, a general research process funded in observation and doubled by some forms of theoretical frames, is not replicable means that the results of the research will not be every time the same. And this further means that the theoretical frame used to develop that experiment has no power to make predictions. Finally

this translates into the fact that so called knowledge which could be obtained in this way is *useless and it could never be considered an authentic scientific knowledge.*

The replication crisis in psychology represents today a major topic of debate (Anvari & Lakens, 2018) and this in our view confirms the fact that the entire historical effort to construct a domain as a solid science has come now to the point in which it must be reconsidered in a radical manner. There are today a vast number of studies and works about this topic and the vast majority of the authors are agree on the fact that a concerning proportion of research projects, especially from the field of social psychology, do not fulfil the fundamental epistemological criteria of replicablity (Wingen & et. al.). And this is a major factor of concern because not only that the issue of replication crisis undermines de credibility of psychology as a reliable science but it also undermines its honorability in the eyes of public opinion.

Replication crisis and its general effects from different perspectives

Beyond the fundamental epistemological core of the issue the replication crisis from contemporary psychology`s domain of scientific research has serious and systemic consequences from different perspectives and upon various practical fields of activities. This topic in itself deserves a distinct discussion but here we will summarize a possible general set of implications which the issue of replication crisis could directly or indirectly involve.

First of all the replication crisis has a deep and profound impact upon psychologists themselves. This is happening because they are forced now either to completely reconsider their historical dream and to reevaluate psychology`s main and fundamental epistemological purpose either to reframe the entire conceptual dimension through which psychology could still gain its status as a credible scientific domain. Even if among psychologists there are different opinions about this crisis the main core of the problem remains and it should be treated as the fundamental issue of the psychology`s actual epistemological status.

A different and distinct vision of this crisis could be encountered among the specialists and researchers from the general area of natural sciences. Within their distinct scientific communities the conclusions that could be derived from the actual psychology`s replication crisis are very strong and clear. In general, as it is well known, these scientific communities are rejecting the claim that psychology it could meet the standard epistemological criteria from the field of natural sciences. As we will see, it seems that this radical but consistent view has also a specific type of possible answer from the psychologists.

Also a distinct perception could be identified at those entities and institutions which are responsible, in various forms, with the funding of scientific research from the general domain of psychology. Here also it could be encountered a specific form of skepticism about the claims of researchers that what they are really doing could be indeed relevant for the public and consistent with the demands of a serious and credible scientific effort.

These effects summarize the actual picture of possible consequences which the replication crisis from the field of psychological research could be induced at various factors and upon different and distinct domainsof scientific activity. However, one of the most interesting effects is the effect which this crisis could have upon the public opinion`s perception regarding the claims that psychology should to be considered as a serious and reliable science and to be treated in general as a scientific distinct domain from which the general public could have real and reliable benefits (Anvari & Lakens, 2018).

Public opinion mistrust on psychology and the general status of psychology as a domain without valid scientific results

As it has been already seen (Wingen, Berkessel & Englich, 2019) the public lack of trust in psychology`s so called scientific research is one of the major issue that psychologists must face today. This problem has a complete and distinct significance because it has the power

to put the replication crisis beyond the limited interest of researchers and beyond the specific needs of scientific community. In our general perspective this issue could be worsening if the psychologists themselves are not aware about the fact that their actual terrible problem has at least two distinct perspectives.

A one of these perspectives is represented by the epistemological problem itself. Thus, this issue is strictly encapsulated within the general frame of methodological debates and is strictly limited within epistemological debates made by the scientific community. But the perception of the replication crisis in the eyes of public opinion is indeed a completely different thing.

And thus we reach to the second perspective of the issue which involve exactly the perception of the replication crisis at the level of public opinion. In this general social context psychologists and their scientific community must manifest a distinct attention to the way in which the replication crisis is transmitted by their own scientific community to the general public because the public opinion could amplify the dimension of the crisis. It does not matter and it would never have a consistent effect upon the general public the possible set of theoretical defenses that psychologists could use in order to defend their domain in the eyes of public opinion as long the public opinion has the natural tendency to retain only the essential fact from the entire epistemological problem (Ferguson, 2015). And this essential fact is the fact that replication crisis has disclose the incapacity of the psychological research and its results to offer credible predictability and thus it failed to guarantee that the knowledge which could be provided by this research is indeed a scientific knowledge. It remains to be seen in the near future how the psychologists themselves will adapt to the distinct problem represented by the public opinion`s perception about the replication crisis and, of course, how will they be able to further manage the public communication issue regarding the crisis.

Some possible answers from psychologists themselves to actual replication crisis

It is, at least in some way, interesting to notice how psychologists tried to deal with the fundamental problem represented by the occurrence of the replication crisis in their field of academic activity. Thus, among other possible practical ways to mitigate te consequences of the problem there are few which deserve in our perspective *at most* a limited attention. Others are simply unrealistic and in our view are not relevant for the *epistemological dimension* of the replication crisis.

A one way in which some psychologists are hoping not only to mitigate but, if possible, to eliminate the unpleasant effects of the replication crisis from their domain of research is to revise and to improve some elements from the methodological perspective (Ferguson). But in our view this could be a serious task only if their object of study will be defined in a complete and universally accepted manner and only if the entire branch of psychologists would ever have a proper epistemological training. We are fully aware that this argument are invoked here by us in a simplified and very general mode but, however, the psychologists must in one day not only to accept the problematic features of their declared object of study but also they must to understand and to accept the full set of epistemological issues which are implied by this. Until that moment the methodological revisions, no matter how serious and honest are made, will be always completely useless and from some points of view even unreasonable.

As we said there are also other forms through which some psychologists try today to mitigate the profound issue represented by the replication crisis but those forms do not deserve in our opinion a serious attention from a solid epistemological perspective. However, there is one of these forms of defense which is worth to discuss little about it. Firstly, it is important to notice that this possible form of defending their perspective is not always expressed in a direct and explicit manner by the psychologists. Anyway, it could be derived from some epistemological theoretical positions and it could be summarized by the idea that psychology

has to adopt a radical different point of departure regarding the way in which it should be considered and recognized its theoretical and research effort. In simple word this would mean that psychology will continue to be considered as a science but a science which have weaker standards and criteria that those present in natural sciences.And this point of view is not always expressed within a traditional frame by which it must be made a clear epistemological distinction between the area of natural sciences and that of the social and humanistic ones. But regardless the fact of how they are actually framing here their position this will mean that psychology it would be no longer a science at all!

Before we try to uncover some possible ways in which the replication crisis from the field of psychology`s so called scientific research could evolve we add here more elements by which some of the authors have tried to use in order to further mitigate the issue of replication crisis. These are also some forms of allegedly methodological elements like the need of reducing QRP within the psychology`s scientific endeavor or to improve the level of transparency in some studies from the field of social psychology for example. However, even if all these tasks will be in one day seriously adopted and implemented within the real empirical research the epistemological issue represented by the core ambiguity of the object which psychologists are claiming that they are investigating by their methodological tools will remain, and people will always could ask in a complete legitimate manner, if the psychology could ever be a solid science or no? (Wai, J., 2012).

Replication crisis and its possible lines of evolution

Even if our points of view were expressed here in a simplified and very short versions we want to underline the fact that these positions are valid because they are based on some simple and undeniable facts. These facts are mostly epistemological elements and they could be summarized by recognizing the structural ambiguity of the object which psychologists are claiming that they are studying but also by recognizing the relativism of their methodological approaches. *And closely linked with this we also can add the psychologists general refusal to admit that due to the nature of their claimed object of study many of the developed research methods from natural science just can not be properly adapted to psychological research in general.*

However, is worth noticing the fact that in time some psychologists had proven their honesty and they admitted that their own domain of study encounters tremendous and unpassable epistemological issues. Thus, they admitted the fact that it would be completely unreasonable to ask from psychology to offer what it can never offer admitting by this the set of fundamental practical limits of their own theoretical domain (Pavelcu).

Regarding now the distinct topic represented by a discussion about the possible future lines of evolutions on which could evolve the actual replication crisis from psychology we consider that in this case only about two of them is worth to talk in a relatively extended manner. Of course, beside these two possible lines of evolution it could be uncovered others but those are not, at least, in our view, too realistic to be seriously considered.

A first possible line of evolution in which can end the actual replication crisis from psychology could reaching the point in which psychology itself would be completely annihilated as a credible science and also as a distinct institutional academic and scientific domain and field of investigations. This possible dramatic evolution could take time, even at a historical scale, but, however, in the end the unavoidable will eventually happen for psychology. At this historical moment, of course, still nobody knows for sure when this moment will come for psychology but, anyway, what is sure today is the fact that psychologists must come with a very credible and serious response to the crisis which now is devastating their own scientific domain. Now we are yet living within historical moment in which the shock

of the replication crisis is still absorbed and, of course, will be needed more time to see what will really happen next for psychology.

The second possible line of evolution for psychology from this historical moment further could be represented by a systematic and collective robust effort to adapt their epistemological status and to gradually renounce to any claim that psychology could ever be considered and treated as a traditional science which is able to produce knowledge which offers predictability and which it could be indeed trusted by other scientific communities and also by the general public. It remains to be seen if this possibility would be able to preserve or not an institutional form of existence for psychology. And within this possible huge collective effort that psychologists will be forced, in one way or another, to make maybe it is not completely irrelevant for them to realize that the deep roots of their theoretical domain was not created by them but by philosophers. And this is exactly one of the main reasons because of which psychologists should be today more careful with philosophical analysis of their domain and maybe psychology itself should made a pivotal return to philosophical reflection in order to clarify some fundamental epistemological issue from their own theoretical area of interest Thus, psychologists should be more receptive to philosophical reflections upon the psychology`s epistemological issues because by doing so they will increase their chances of getting a solid theoretical ground for psychology just by this type of return to some traditional perspectives and by trying to uncover *the intimate relation between psychology and philosophy regarding any form of foundational problem for the general field of psychology* (Wendt, 2025).

BIBLIOGRAPHY:

1. Anvari, F.& Lakens, D., ”The replicability crisis and public trust in psychological science” in *Comprehensive Results in Social Psychology*, Volume 3, 2018, p. 266 – 286
2. Ferguson, C.J. (2015), ”Everybody knows psychology is not a real science: Public perceptions of psychology and how we can improve our relationship with policymakers, the scientific community, and the general public”, *American Psychologist* 70 (6), Sep 2015, p. 527 - 542
3. Jovanović, G., ”Epistemology of Psychology” in *International Handbook of Psychology Learning and Teaching*, eds. J. Zumbach, D. Bernstein, S. Narciss, G. Marsico, Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham, 2022
4. Killeen, P.R., ”Predict, Control, and Replicate to Understand: How Statistics Can Foster the Fundamental Goals of Science” in *Perspective on Behavior Science,* 42 (1): 109 - 132, 2018 Sep 5
5. Pavelcu, Vasile (1972), *Drama psihologiei. Eseu asupra constituirii psihologiei ca știință, Ediția a II-a revăzută și adăugită*, București: Editura didactică și pedagogică
6. Ray, W.J., *Research Methods for Psychological Science,* Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc., 2025.
7. Uher, J., ”Psychology`s Status as a Science: Peculiarities and Intrinsic Challenges. Moving Beyond its Current Deadlock Towards Conceptual Integration”in *Integrative Psychological and Behavioral Science*, Vol. 55, pages 212 - 224, Springer Nature, 2021
8. Wai, J., ”Can Psychology Be Considered A Science”, in *Psychology Today.* Retrieved from https://www.psychologytoday.com/us/blog/finding-the-next-einstein/201206/can-psychology-be-considered-a-science
9. Wendt, A.N., *What is Psychology About? The Philosophical Foundations of its Subject - Matter*, Palgrave Macmillan, 2025
10. Wingen, T., Berkessel, J.B., Englich, B., ”No Replication, No Trust? How Low Replicability Influences Trust in Psychology” in *Social Psychological & Personality Science*, Volume 11, Issue 4, 2020, 454 - 463 (Fist published in October 24, 2019).

COACHING AS AN INSTRUMENT FOR PERSONALIZING ESP INSTRUCTION

Monica Negoescu
Lecturer, PhD, Technical University of Cluj-Napoca

Abstract: *Coaching represents an essential strategic tool for personalizing the teaching of English for Specific Purposes (ESP), transforming the educational process from a standardized one into one tailored to the individual needs of learners. The article explores the role of linguistic coaching as a facilitator of learner autonomy, reflection, and the alignment of linguistic competencies with specific professional or academic requirements in fields such as medicine, engineering, business, or law. Through a rigorous theoretical analysis based on established conceptual frameworks—such as the Dudley-Evans & St. John model (1998), the learning-centered approach (Hutchinson & Waters, 1987), and the principles of andragogy—the study demonstrates the synergy between ESP and coaching techniques (including the GROW model, powerful questioning, and neurolanguage coaching). It highlights how needs analysis, the setting of SMART objectives, and personalized sessions of reflection and feedback optimize learners' motivation, knowledge retention, and the transfer of skills into professional environments. The article presents concrete practical examples of implementing coaching in medical, technical, and business contexts, illustrative case studies (including adaptations for the Romanian setting), as well as the major challenges involved: limited resources, insufficient teacher training, and resistance to change. The results indicate a significant increase in learner autonomy, confidence in communication, and the overall effectiveness of ESP programs when coaching is systematically integrated. In conclusion, coaching is not merely an innovative method but a pedagogical necessity in 21st-century education. It aligns ESP teaching with the demands of the globalized labor market and promotes lifelong learning. The paper offers practical recommendations for teachers, educational institutions, and corporate trainers, underscoring the transformative potential of this hybrid approach.*

Keywords: *linguistic coaching, ESP (English for Specific Purposes), personalized teaching, learner-centered learning, autonomy*

Introduction

In an educational landscape increasingly oriented toward the individual needs of learners, the teaching of English for Specific Purposes (ESP) represents a field of excellence in personalization. ESP is not merely a variant of general English, but an approach centered on the linguistic and communicative requirements of a precise professional or academic field—whether engineering, medicine, law, real estate, or management. The personalization of instruction thus becomes essential, as ESP learners do not arrive with a generic set of knowledge but with concrete objectives, distinct professional contexts, and varied levels of competence. This is where coaching comes in as a strategic tool, transforming teaching from a standardized process into one that is tailored, reflective, and focused on measurable results.

Educational coaching, especially in its linguistic form (language coaching), stands out through its strong emphasis on learner autonomy, reflective practice, and the establishment of individualized goals. In contrast to traditional teaching, which typically follows rigid curricula and standardized textbooks, coaching serves as a powerful catalyst for personalization. The teacher-coach moves beyond the role of knowledge transmitter to become a skilled facilitator who supports learners in their journey of self-discovery and real-world application. Within the context of English for Specific Purposes (ESP), this approach proves particularly effective, as it seamlessly aligns learners' specific professional needs with adaptable and responsive teaching methods. Its relevance continues to grow rapidly in today's digital and globalized world. Recent studies show that ESP learners participating in personalized coaching programs

experience significantly higher motivation, improved knowledge retention, and better transfer of skills into professional settings. This paper provides an in-depth exploration of coaching as a key tool for personalizing ESP instruction. It examines the theoretical foundations, practical methodologies, case studies, challenges, and future directions. The central argument is that integrating coaching principles represents not just a methodological improvement, but a genuine pedagogical necessity in order to prepare learners for the demands of the modern labor market. This article has two main objectives: first, to deliver an academic analysis grounded in specialized literature; second, to offer practical, applicable frameworks for ESP teachers in general.

Definitions and Fundamental Theoretical Concepts

To fully grasp the role of coaching in personalizing ESP teaching, it is important to clarify the core concepts. English for Specific Purposes (ESP) is a specialized branch of language education that focuses on developing the linguistic skills required in particular professional or academic domains. Unlike English for General Purposes (EGP), ESP is driven by thorough needs analysis, the use of authentic materials, and task-based performance. According to the literature, ESP practitioners increasingly fulfill multiple roles: teacher, facilitator, evaluator, counselor, and — more and more frequently — coach. Personalized learning (or the personalization of teaching) refers to the adaptation of content, pace, instructional methods, and assessment to the unique profile of each learner. In ESP, this involves careful consideration of the learner's professional background, preferred learning style, personal motivations, and time limitations. Importantly, personalization does not imply complete individual isolation; rather, it creates a flexible learning pathway that strategically combines group interaction with one-to-one sessions. Educational coaching is a collaborative, non-directive process centered on powerful questioning, deep reflection, and purposeful action. Unlike mentoring, which primarily involves sharing personal experience, or training, which focuses on content delivery, coaching prioritizes unlocking the learner's own potential. When applied to language learning — as language coaching or neurolanguage coaching — it incorporates insights from neuroscience to enhance retention, motivation, and overall learning efficiency. Ultimately, coaching transforms ESP instruction into a genuinely learner-centered process, where the teacher acts as a trusted partner in defining objectives and tracking progress. Personalized learning (also known as the personalization of teaching) means tailoring the content, pace, teaching methods, and assessing the unique profile of each learner. In the field of English for Specific Purposes (ESP), this involves considering the learner's professional background, preferred learning style, personal motivations, and time limitations. Importantly, personalization does not equate to complete individual isolation; instead, it creates a flexible learning journey that thoughtfully blends group activities with individualized one-to-one sessions. Educational coaching is a collaborative and non-directive process grounded in powerful questioning, reflective practice, and purposeful action. Unlike mentoring, which primarily shares personal experience, or traditional training, which focuses on delivering content, coaching places the learner's own potential at the center. In its language-specific form — neurolanguage coaching — it incorporates principles from neuroscience to enhance knowledge retention and sustain motivation. Through this approach, ESP teaching is transformed into a genuinely learner-centered process, where the instructor acts as a supportive partner in defining goals and tracking progress.

From a theoretical standpoint, integrating coaching into ESP draws on several key conceptual frameworks. The influential model by Dudley-Evans and St. John (1998) emphasizes the adaptable and variable character of ESP, which naturally supports ongoing customization. The learning-centered approach (in contrast to a language-centered one) positions the learner's needs at the heart of curriculum design. Coaching further enriches this

by adding a metacognitive layer: learners not only master specialized vocabulary and grammar but also acquire the skills to effectively manage and direct their own learning. Recent studies highlight a powerful synergy between ESP and coaching. Merging the two creates highly personalized learning goals, tailored feedback, greater learner empowerment, and advanced communication competencies. This combination surpasses traditional general English or Business English courses by emphasizing tangible outcomes and personal responsibility. Within Romanian context, where ESP is widely taught in technical, medical, and economic universities, coaching offers effective solutions to recurring challenges such as low motivation, the theory-practice divide, and heterogeneous learner groups. As a result, coaching emerges as a strategic tool for personalization, perfectly aligned with 21st-century educational principles: learner autonomy, transversal skills, and lifelong learning.

Theoretical Foundations and Literature Review

International literature contains abundant research supporting the value of coaching in personalizing language instruction. Instructional coaching — viewed as a process of individualized professional support — enables teachers to refine their methods to better address learners' specific needs. In ESP, this takes the form of collaborative planning sessions rooted in thorough needs analysis. A prominent study[1] (notes that effective ESP practitioners embrace a learner-centered methodology: they examine students' professional backgrounds, motivations, and learning styles, then adjust lessons dynamically in response. Needs analysis incorporates input from learners, employers, and institutions, making coaching particularly well-suited for ongoing progress monitoring. Recent researchers also explore the integration of AI tools in ESP personalization yet consistently underscores that human coaching remains indispensable for providing emotional support and relational feedback. Adaptive learning platforms can generate customized pathways, which coaches then enhance through targeted one-to-one sessions. In Romania, growing interest in neurolanguage coaching emphasizes its capacity to foster intrinsic motivation and autonomy, qualities that strongly complement ESP objectives. Systematic review indicates that coaching-driven personalization can boost knowledge retention by up to 40% in professional settings. Additional benefits include increased learner confidence, decreased language anxiety, and more effective skill transfer to the workplace. Since ESP learners are frequently working adults with prior professional experience, coaching aligns naturally with andragogical principles (Knowles, 1980), such as problem-centered learning, respect for prior experience, and learner self-direction. In comparison, traditional ESP instruction often struggles with rigidity — fixed textbooks and teacher-fronted lessons. Coaching introduces valuable flexibility through regular reflection sessions, progress journals, and customized role-plays. Research confirms that this methodology not only reduces teacher burnout but also significantly enhances learner satisfaction.

Practical Application of Coaching in Personalizing ESP Teaching

Successful implementation of coaching in ESP follows several structured stages. The first and most essential step is comprehensive needs analysis. The coach gathers data through questionnaires, interviews, placement tests, and observations to accurately assess current competencies against desired targets. For instance, a chemical engineer might require specialized vocabulary for writing laboratory reports, whereas a real estate professional would prioritize negotiation techniques and property description skills.

[1] Chaovanapricha, T, Champakaew, W. - *Exploring The Multifaceted Roles Of English For Specific Purposes Practitioners Within The Transformative Paradigm In Higher Education,* in *Asian Journal of Education and Training* Vol. 10, No. 3, pp. 131-140, 2024.

The following stage consists of jointly setting SMART goals (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound) together with the learner. Coaching relies on powerful questions such as: "What specific result do you want to achieve in the next three months?" or "What is the main obstacle currently preventing progress?" This collaborative process builds strong ownership and intrinsic motivation. A session design integrates ESP content with proven coaching techniques. A typical session includes:

- Reflective warm-up (5–10 minutes): the learner shares their weekly progress.
- Focused activities: authentic role-plays, analysis of professional texts, and VR/AR simulations.
- Individualized feedback: moving beyond simple correction to guide the learner toward self-correction.
- Personalized homework: real-life projects drawn directly from the learner's professional field.

Key coaching tools include the GROW model (Goal, Reality, Options/Obstacle, Will/Way forward), active listening, and powerful questioning. In ESP, these techniques are applied across the four language skills: speaking (e.g., negotiations), writing (e.g., professional emails), reading (specialized articles), and listening (conferences and meetings). But what exactly is the GROW model? This model is among the most popular and effective coaching frameworks worldwide. Developed by Sir John Whitmore in the 1980s, it offers a straightforward, well-structured, and highly practical approach that directs coaching conversations toward clear outcomes and greater personal accountability. By transforming vague or unstructured discussions into a focused, solution-driven dialogue, the GROW model fosters strong ownership and responsibility. It is especially powerful in language coaching where adult learners typically face well-defined professional needs, strict time constraints, and real-world performance pressures. The next structure is an example of the model used in business/technical ESP:

G: "I want to deliver a confident 10-minute technical presentation at an international conference without reading from the slides."

R: "I have good technical vocabulary, but I speak too fast and avoid eye contact."

O: Breathing exercises, recorded presentations, feedback from native colleagues, simulations in front of a mock audience.

W: "I will prepare the slides by Friday, deliver the presentation 3 times in front of the coach by Tuesday, and apply the 3-2-1 technique to reduce speaking speed."

Technology integration further strengthens personalization. Tools such as Diffit generate level-appropriate materials, chatbots support conversational practice, and analytics platforms track progress in real time. The coach analyzes this data and dynamically adjusts the learning pathway. To teachers, instructional coaching offers valuable support for developing their own ESP expertise. An instructional coach observes classes, provides focused feedback, and collaborates on improvement plans, turning teaching into a continuous, iterative process of growth. The practical examples of this approach are numerous. Corporate ESP + coaching programs have produced notable gains in employee performance, while universities have seen improved doctor–patient communication skills after integrating coaching into medical ESP courses.

Case Studies

One illustrative case is Veronica, a real estate agent in Romania. At an intermediate English level, she urgently needed specialized vocabulary for property listings and client negotiations. A tailored ESP-coaching program was designed, including initial needs analysis, weekly objectives, realistic role-plays, video feedback, and practical assignments. After just three months, Veronica was confidently handling international transactions independently,

with significantly higher confidence and efficiency. A second case/initiative was rolled out at the Technical University of Cluj-Napoca for the 2nd year engineering students. A coach conducted a detailed needs analysis (technical terminology, project presentations), delivered one-to-one sessions, and incorporated simulations of international conferences. The results included improved exam performance and successful internships with foreign companies. Finally, another relevant case involves ESP teachers themselves receiving instructional coaching. A new medical ESP instructor used coaching to better align materials with students' diverse learning styles (visual, auditory, kinesthetic). Through video reflection and peer observation, her teaching became considerably more interactive and personalized. These cases clearly illustrate measurable outcomes: higher retention rates, increased motivation, and skills that can be applied immediately in professional settings.

Challenges, Limitations, and Solutions

Despite its benefits, implementing coaching in ESP presents several challenges. Teachers often face time constraints, limited coaching training, and resistance to new methodologies. Large class sizes make personalization difficult, and funding for coach training is frequently insufficient. Among certain practical solutions, the following are included:

- Continuous professional development: offering certification programs in language coaching for ESP teachers.
- Hybrid approaches: blending group sessions with individualized online modules.
- Rigorous evaluation: applying rubrics and KPIs to clearly demonstrate return on investment (ROI).
- Institutional partnerships: collaboration between universities and companies to secure funding.

Ethical issues such as confidentiality and equal access can be managed through transparent policies and inclusive program design.

Impact on the Educational System and Future Perspectives

The impact is significant and multi-level. Learners gain greater autonomy, stronger soft skills, and increased self-confidence. Teachers report higher motivation and lower burnout rates. At the systemic level, personalized ESP through coaching better aligns education with labor market demands, thereby enhancing Romania's competitiveness in the European Union. Looking ahead, promising developments include using AI as a supportive tool for human coaches, expanding hybrid programs, and conducting long-term longitudinal studies on effectiveness.

Conclusion

Coaching is a powerful and essential tool for personalizing ESP teaching. It transforms education from a passive, one-size-fits-all process into an active, adaptive, and results-driven experience. By combining the specific needs of ESP with the reflective and empowering techniques of coaching, a superior pedagogical framework emerges — one that prepares learners not only linguistically but also professionally and personally. The systematic adoption of coaching in Romania has the potential to revolutionize foreign language education and establish a model of excellence.

BIBLIOGRAPHY:

1. Belcher, D, (Ed.), *English for Specific Purposes in Theory and Practice*, University of Michigan Press, 2009;
2. Chaovanapricha, T, Champakaew, W. - *Exploring The Multifaceted Roles Of English For Specific Purposes Practitioners Within The Transformative Paradigm In Higher Education*, in *Asian Journal of Education and Training* Vol. 10, No. 3, pp. 131-140, 2024.
3. Dou, A. (et al.). *Language Needs and Learning Strategies of ESP Learners*, Francis Press, 2024;
4. Dudley-Evans, T., & St. John, M. J., *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*, Cambridge University Press, 1998;
5. Gatehouse, K, *Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development. The Internet TESL Journal*, 2001. Disponibil la: http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html
6. Hutchinson, T., & Waters, A, *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge University Press, 1987;
7. Knowles, M. S, *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, Cambridge Adult Education, 1980;
8. Marcu, N. A, *Designing Functional ESP (English for Specific Purposes) Courses*, in *Procedia Manufacturing*, 2020, No. 46, pp. 308-313;
9. Paltridge, B., & Starfield, S. (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes*, Wiley-Blackwell, 2013;
10. Swales, J. M, *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge University Press, 1990.
11. https://ro.linkedin.com/pulse/empowering-language-learning-series-benefiting-from-esp-elmer-8gq0e?tl=ro
12. https://engage2learn.org/blog/the-transformative-power-of-personalized-coaching

EDUCATION... WHERE IS IT HEADED?

Nelu Vicol
Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova
Natalia Melnic
Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova

Abstract: *In the logic of the reality of the school and the problems of the contemporary world (PLC), when the lack of tolerance of (almost) everyone, the increasingly obvious manifestation of aggression and violence, of the malaise noticed today in general, we, all teachers, and each one of us, manifest our indignation, dissatisfaction, and forget (or make ourselves forget) that we are responsible for these phenomena that are rapidly generalizing in the life of the school and, undoubtedly, in that of the students. Currently, insistent debates are written and circulated on the "unsightly" face of education, of what "poor quality education" means, disoriented by unclear policies and without reasonable feedback, but almost all the authors of these "opinions" or "speeches" position themselves only on findings, without following up on clear and obvious beginnings of resolving the existing state/situation. Well, there are many but..., what's the use?! So, what can we do to improve and diminish, and ultimately – remove these vestiges of evil and turn the bad state into a good state of life for students, teachers and the school, thus visualizing the "path of the heart in pedagogy and pedagogies with heart"?. The answers signify the essence of the text*.

Keywords: *education, teaching staff, pedagogical education profession, pedagogical and cultural modeling, philosophical triad of education*.

Este ştiut că educaţia caută omul din om, deci identificarea umanităţii sale, acest discurs filosofic semnificând o preocupare permanentă a educaţiei analizată holistic şi fundamental pe *trei patternuri*2 *majore* de înţelegere a educaţiei permanente: clasic, modern şi post-modern. Acestor patternuri li se asociază metaforic şi trei termeni ai gândirii filosofice antice, şi anume: *paideia, phronesis, eudaimonia* [2]. În context, profesorul trebuie să-şi adapteze activitatea noilor provocări ale educaţiei contemporane în perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții pentru ca să știe cum să abordeze schimbarea ca o parte normală a activităţii sale, nu doar în legătură cu cea mai nouă politică, ci ca un mod de viaţă personală și profesională.

Chemat prin vocaţie la acţiune apostolică, fiecare cadru didactic valorifică la rang de conştiinţă împlinirea misiunii sale sublime, deoarece numai conştiinţa de sine este aceea care înalţă individul la valoarea de subiect de drept, la persoană înzestrată cu toate atributele juridice şi morale. De aceea misiunea lui este sublimă, deoarece cuvântul pedagog / profesor / învăţător / educator înseamnă o vocaţie aproape cerească, deoarele pedagogul şcolii noastre naţionale se consideră prezent în avanpostul şi în falanga dăscălească angajată într-un proces de echilibrare funcţională a învăţământului naţional, favorizând prin educaţie conştientizarea valorilor comune culturii naţionale şi europene, prin a căror răspândire adulţii şi tinerii învaţă să trăiască împreună, într-o societate democratică şi multiculturală. Deci, care este misiunea cadrului didactic? René Hubert considera că principala calitate a profesorului este *vocaţia pedagogică*, exprimată prin a te simţi chemat şi a te simţi ales pentru această sarcină şi a te simţi apt pentru

a o îndeplini, acestora corespunzându-le trei elemente caracteristice: (1) iubirea pedagogică, (2) credinţa în valorile sociale şi culturale, (3) conştiinţa responsabilităţii faţă de copil. De aceea profesorii „sunt aidoma podurilor, pe care elevii sunt invitaţi să le treacă; iar după ce i-au ajutat să le treacă, se dau cu bucurie la o parte, încurajându-i să îşi creeze propriile lor poduri". Iată de ce educaţia caută omul din om; ea vrea să asculte cum respiră alte vieţi alături de viaţa noastră. Oare această misiune, oare această identitate profesională nu confirmă calitatea superioară a cadrului didactic, aceea de dragoste faţă de şcoală asemuită cu dragostea faţă de Patrie?!

În bună măsură, viaţa noastră, a tuturora, stă sub semnul anilor de formare, când ne-am aflat sub păstoria învăţătorilor noştri. Avem certitudinea că, fiecare dintre noi, cei maturi deja, răscolindu-ne interiorul, în tăcere, vom găsi argumentele incontestabile ale muncii cadrelor didactice în sensul enunţat, deoarece cheia cu care pedagogul deschide poarta succesului în activitatea educaţională este găsită atunci când el se re-găseşte în elevii săi/în studenţii săi, în valorile socioculturale. De aceea, ca să fim noi pedagogi, au fost alţi pedagogi, şi ca să fie alţi pedagogi, astăzi noi suntem pedagogi! În acest postulat se individualizează registrele omenescului cu care sunt înzestraţi profesorii…

Însă în această profesiologie a învățământului pedagogic sunt vehiculate dezbateri insistente privind „educația necalitativă"[1], dezorientată de politicile neclare și fără feedback rezonabil, iar aproape toți autorii acestor „opinii" sau „discursuri" se poziționează doar pe constatări, fără a da curs unor începuturi clare și evidente de rezolvare a stării/a situației existente. Or, sunt mulți dar..., ce folos?!

Așadar, ce putem face pentru a ameliora și a diminua, iar în ultimă instanță – a îndepărta aceste vestigii ale maleficului și a îndrepta starea de rău într-o stare de bine a vieții elevilor, a profesorilor și a școlii, deci a vizualiza „calea inimii în pedagogie și pedagogii cu inimă" [9]?.

În context se observă o „întrebare" (o „dezbatere") ce însumează activități concentrate mai mult pe opinii generale, pe lozinci instituționale și pe decizii ministeriale.

Dar să explicităm ce sunt și ce sens comportă aceste două noțiuni: opinii și lozinci.

Opiniile (idei, judecăți, păreri, dar și discuție, ceartă, ciorovăială) generale survin spontan, prin chestionări deseori multe și nedorite, prin evocări în mass-media, însă ele se clasifică doar în niște păreri sau presupoziții. Precizăm că etimologia cuvântului „opinie" este derivată din latinescul „*opinio, opinionis*" ce înseamnă „cuvânt, crez, formulă sau principiu" și această expresie este unul dintre subiectele convergente ale unei probleme emoționale, natura unei situații emoționale.

Lozincile (din germană *losung*, formulare concisă și pregnantă a unei idei, destinată să rețină atenția și utilizată pentru propagandă politică) semnifică anumite puncte de vedere sau practici la nivel instituțional, fie universitate, școală generală (nivel primar, gimnazial, liceal) sau „centre de excelență" („ideală" denumire formulată de ministerul de resort!!!), ce sunt „fixate/canonizate" în planuri, programe, activități de „bune practici", pe termen scurt ori mediu, în dependență de cât timp durează o situație/o stare a fenomenului. Și doar atât: am reacționat cu aceste lozinci, cu aceste placarde în stil de publicitate, de afiș/de deviză, și ni se pare că am identificat soluția optimă a problemei. Exact ca și în perioada scrutinelor electorale – am lansat lozinca problemei și soluția ei, am clamat această dualitate și credem că am reușit (doar poporul ne-a ales, măria sa poporul ne-a votat!). Însă anii trec, problema rămâne, „lozincariada" rămâne tot la nivelul acestei dualități, doar că se mai repetă ori se mai elaborează și „alte" planuri și programe iarăși pe termen scurt ori mediu, în dependență de alt „cât timp durează situația/starea fenomenului" și cât timp încă „ne mai votează poporul".

[1] Prin transfer tehnologic precizăm că tremenul de **calitate** reprezintă totalitatea trăsăturilor și caracteristicilor de valoarea ale unui produs sau ale unui serviciu, ce determină capacitatea acestora de a satisface nevoile afirmate sau implicite ale clienților, iar **calitatea instituției de învățământ** semnifică măsura în care produsele și activitatea ei satisfac cerințele și așteptările clienților și partenerilor ei interni și externi (Baciu S. Managementul instituției școlare. Ghid de formare profesională a cadrelor didactice. Chișinău: Editura Știința, 2007, p. 55).

Deci, cum soluționăm problema acestui fenomen?. Opinii există, și una dintre ele se referă la „crearea unui mediu educațional orientat spre elev”, deci pe „ceea ce reprezintă elevul – nevoi și disponibilități armonizate la nevoile și cerințele mediului, bazat pe toleranță, înțelegere, sprijin, responsabilitate” [11]. Așadar, dorim un mediu orientat spre elev (dar acest mediu mai poate fi orientat și spre altceva sau spre altcineva, odată ce acesta este unul școlar/educațional?!) în cadrul căruia să practicăm „un management al clasei care să ne ajute să creștem copii sănătoși fizic și mental, împăcați cu ei înșiși și cu aceia din jur, copii care se simt bune în pielea lor, fie că sunt elevi de nota nouă-zece sau elevi de cinci-șase. Copii care știu cine sunt și ce sunt. Copii care pot să-și găsească echilibrul după un seism emoțional într-un alt mod decât prin a-și curma zilele, ca singura modalitate de rezolvare a problemelor lor”[11].

Oare autoarea acestui citat „vede” seismul emoțional al elevului atât de oribil în școală, încât elevul „își curmă zilele?”. Sic! - referitor la expresia „copii care se simt bune în pielea lor” (ea semnifică o opinie pripită și exagerată a autoarei citate!), aceasta ar trebui să fie substituită cu expresia „copii care se simt bine în viața școlii”.

Însă, după cum a menționat la Bruxelles încă la 6 august 2007 în raportul său Jean Figel, comisarul european pentru educație, formare, tineret și cultură, studiile efectuate indicau, la nivelul Uniunii Europene, că există evoluții îngrijorătoare ale majorității statelor membre ce raportau deficiențe în ceea ce privește competențele profesorilor și probleme în actualizarea acestora. Mai sunt sesizabile și astăzi astfel de probleme sau „evoluții îngrijorătoare”?. Să ne gândim, oare, la un *anacronism profesional* de tipul unui *analfabetism funcțional* sau *eclectism pedagogic* în exercitarea funcțiilor profesionale?; să acceptăm excesul de pedagogizare și de psihopedagogizare în profesionalizarea cadrelor didactice?. Aici este vorba de două percepții asupra realității acestui proces pe care nu le putem ierarhiza, însă le putem confrunta cu problematica actuală a profesionalizării cadrelor didactice.

Deci, este vorba de două *forma mentis*, două forme în care „sunt turnate” informațiile, două moduri de a gândi realitatea profesionalizării, iar până la urmă – este vorba de două percepții diferite ce apropie acest proces de desenul sau iluzia lui Joseph Jastrow „*rață - iepure*”.

Cu certitudine, sunt identificate și astăzi probleme privind starea în care se simte profesorul: în cea de bine sau în cea tot de rău, când și opiniile, și lozincile instituționale, și deciziile ministeriale semnifică ancorajul variat și variabil al exercitării funcției. Cu atât mai mult, astăzi profesorul a devenit *Persona Zoom*. O definiție cinic-aforistică a lui Zoom, conform lui Jean-Lorin Sterian [13], ar putea fi „*mediul online în care îi întâlnești pe alții pentru a te uita la tine*”. Acest contact vizual permanent cu cineva care seamănă cu tine, se comportă ca tine dar nu ești tu, fiind în același format digital cu restul participanților la întâlnirea *Zoom,* deci este o schimbare esențială a actului performativ.

În acest sens să vizualizăm unele puncte de vedere diferite asupra omului: despre care om vorbesc științele și ce studiază ele?:

- *medicina* - organismul omului;
- *psihologia* - dorinţele sale şi comportamentul său;
- *etnologia* - culturile sale;
- *sociologia* - interacţiunea cu celălalt în cadrul modului său de viaţă;
- *filosofia* - condiţiile de posibilitate ale cunoaşterii sale şi ale unei vieţi armonioase; *antropologia* accentuează faptul că omul este o fiinţă culturală, care se schimbă şi evoluează;
- *istoria alimentaţiei, a corpului, a sexualităţii, a familiei, a copilăriei, a raportului cu moartea* - ele pot fi de asemenea incluse în antropologie.

În orice activitatea socioprofesională trebuie să ne orientăm evaluarea, cunoașterea omului, deci înțelegerea situației după un principiu metodologic avansat, și anume că o teorie

poate să fie falsă, deşi produce ceva corect, dar nu poate fi niciodată corectă, dacă produce ceva fals.

Dar cu această ocazie vom învăţa în acelaşi timp ce înseamnă cuvântul „a înţelege". Atare poziționare semnifică o abordare „arhitecturală" centrată pe aspecte antropologice și pune accent pe utilizatori, căutând să răspundă nevoilor acestora. O astfel de abordare nu pleacă doar de la cunoașterea nevoilor, ci mai ales de la înțelegerea în profunzime a realităților și problemelor cu care actorii se confruntă, a valorilor și identităților pe care și le asumă, a modului de viață, a aspirațiilor, a relațiilor pe care le dezvoltă sau ar vrea să le dezvolte cu ceilalți etc.

Înțelegerea (privită drept îndepărtare de propriile preconcepții și valori ale provocărilor) este un prim pas. Acesta trebuie urmat de identificarea posibilităților reale de intervenție ce pot avea impact social – identificarea aspectelor asupra cărora este propice a se interveni și a tipurilor de propuneri pertinente, urmărind responsabilitatea socială în relație cu ceea ce actorii vizați sunt pregătiți (nu neapărat în mod conștient) să își asume sau să își aproprieze, cu ceea ce ar însemna, pentru ei, îmbunătățirea condițiilor de viață și de lucru, progres, dezvoltare (personală, profesională, socială, economică etc.), împuternicire [*empowerment*] etc.

Capacitatea de a înțelege și de a influența pozitiv prin comportamente contricipative (*de la contribuții* în creșterea gradului de conștientizare a unor probleme sociale precum inegalitatea și schimbarea atitudinii față de categoriile sociale supuse discriminării *până la participarea* în creșterea productivității la locul de muncă) se traduce, în final, în valoare a principiului metodologic privind evaluarea situației [1].

Dar educația, învățământul, cel puțin, la ciclul liceal, sunt preocupate de om, de starea lui, de existența lui, de cugetarea lui, de iubirea lui sau programele, curricula și alte mijloace educaționale avansează tehnologii ce sunt orientate mai mult spre fațada productiv-consumistă, materialistă?. Toate aceste instrumente semnifică ele și valori ale filosofiei, existenței, cugetării, sociologiei, antropologiei, logicii, lingvisticii/limbajului, culturii etc?. Este „văzută" persoana elevului în aceste dimensiuni?.

Indiferent de puterea orizontală, verticală sau matriceală din societatea omenească contemporană, *persoana este la frontiera temporală a speciei umane*, persoana are puterea de a fi într-un fel sau într-altul (puterea aceasta determină alegerile pe care le face)[2], dând dovadă de un stil și un temperament din care realmente izvorăsc stări, precum libertatea de gândire și de credință, spiritul critic și marea diversitate relațională, posibilitatea de a vedea viață în culori și profunzimi dintre cele mai diferite, încurajarea semnificativă a interesului privat și, totodată, susținerea pe scară largă a celor importante sectoare din cadrul vieții publice (economiei, religiei, moralei și educației, aparținându-le, în context, o poziție prioritară)[14].

Unii filosofi au considerat că omul are o natură dată, un „*datum*" al său, iar elementele definitorii pentru natura umană sunt:

- sociabilitatea (Aristotel);
- capacitatea de a da valoare lucrurilor, de a fi măsura lor (Protagoras);
- creația (Lucian Blaga);
- cugetarea (Rene Descartes);
- omul trebuie întotdeauna tratat ca un scop și niciodată ca un mijloc (*Immanuel Kant*);
- omul este o etapă evolutivă care trebuie depășită (*Friedrich Nietzsche*);
- ființă înzestrată cu abilitatea de a fabrica unelte (*Henri Bergson*);
- omul este în primul rând interioritate (*Sf. Augustin* şi *Rene Descartes*);
- omul este o conștiință-proiect, el devine, se face, se construiește (*J. P. Sartre*);

[2] Omul - modelul dimensiunilor existenței individuale. [online], Disponibil: https://proiectmoral.ro/ro/d14-omul-modelul-dimensiunilor-existentei-individuale.html

- omul este *imago dei* – creație a divinității (*Sf. Augustin*).

Contemplând aceste elemente definitorii pentru natura umană, vedem Omul, *din punctul de vedere al existentei*, situat la intersecția a trei dimensiuni, și anume *cosmologică, morală* și *transcendentă.*

Dimensiunea cosmologică vizează și conturează ideea că spaţialitatea şi temporalitatea sunt depăşite, astfel, omul își construiește esența și existența prin deschiderea către o temporalitate şi o spaţialitate transfigurate. „Prin existența sa creatoare, prin istoria sa, omul se realizează pe o linie unică în univers. Prin nivelul său existențial de o demnitate singulară în comparație cu al tuturor creaturilor, omul poate avea mândria și satisfacția singularității. Permanența destinului creator al omului este însă tragic condiționată. Condițiile care garantează omului existența creatoare sunt exact condițiile prin care omului i se risipesc șansele de acces în absolut. Istoria umană ne apare deci ca o rezultantă a două componente care în existența universală acționează oarecum în sens opus. Istoria umană apare ca un „compromis", ca un compromis între aspirația secretă a omului de a se substitui Marelui Anonim și între măsurile de apărare luate de Marele Anonim în vederea salvării centralismului existențial" (*Lucian Blaga*).

Dimensiunea morală capătă conotații valorice prin viața în comunitate, având accentul pus pe cunoaștere (pe cunoașterea de sine, dar are accentul pus deopotrivă și pe existența celuilalt) [3, p. 39]. Coborârea în noi înșine nu înseamnă o coborâre în singurătate și tăcere, ci, dacă nu ne lăsăm invadați de imagini false și de viziuni bolnave, mergem către izvoarele lucrurilor, acolo unde tot ceea ce este comun naturii umane își are rădăcinile și înțelesul [4, p. 68]. *Cât timp vor exista oameni – scria Karl Jaspers – aceştia vor fi fiinţe care nu vor înceta să se cucerească pe ei înşişi. Acela care se întreabă ce este Omul ar dori să obţină singura imagine valabilă şi veridică a Omului, să vadă omul însuşi şi cu toate acestea el nu poate s-o facă. Demnitatea omului este de a fi reprezentantul nedefinitului. Dacă omul este ceea ce este, aceasta se datoreşte faptului că el recunoaşte această demnitate în el însuşi şi la toţi ceilalţi oameni.* Cunoașterea, ca si cunoașterea de sine, dezvăluie nu numai taina noastră, ci și taina celuilalt și, prin extensie, a tuturor.

Dimensiunea transcendentă, aceea care deschide posibilitatea de înțelegere și existență a omului, găsește în setea de absolut calea ascensională a spiritului. In centrul vieții spiritului este situat actul creator, căci nu exista creație dincolo de spirit, chiar daca aduce nou o simplă unealtă [4].

Această poziționare a Omului în cadrul vieții îi conferă acestuia dimensiune vitală creată și manifestată în realismul integral (realitate ce trece dincolo de ceea ce este material, fiind nu numai palpabilă, ci și inteligibilă, „nu numai inteligibilă, ci și insinuantă, cu incitări tulburătoare în zonele imponderalului" (E. Bernea) și își găsește împlinirea în complexitatea proceselor cognitive ce concep acest mediu și se axează pe următorii piloni aflaţi în interacţiune directă: „a învăţa să ştii", „a învăţa să faci", „a învăţa să faci împreună", „a învăţa să fii" şi „a învăţa să te transformi pe tine însuţi şi să schimbi societatea" (Shaffer). Acestea angajează toate laturile personalității în accederea sistemului cognitiv prin procesele de cunoaștere senzorială (*primul sistem de semnalizare*), limbaj (*al doilea sistem de semnalizare*) și gândire (prin proiectarea în subiect a criteriilor de măsurare a ceea ce aspiră a fi: generator de relații sau rezultat al relațiilor în coraportul omului cu realitatea existențială [10]).

Or, instituțiile abilitate să formeze cadre didactice, atunci când propun un curriculum variat, care, parcurs/citit pe orizontală, ele trebuie să conștientizeze dacă acesta poate oferi/oferă sau poartă încărcătura/saturația și energia „stării de revărsare, a stării de flux" [1] sau a stării de bine a viitorului și a actualului profesor, energia credinței profesionale și a încrederii umane, a construcției identității profesionale de raționalizare a reușitei elevilor în școala dorită de elev, de familie și de societate ca fiind *sanctuar al cunoașterii*.

Aşadar, în profesionalizarea cadrelor didactice este necesară vizualizarea unei *exprienţe neutre*, cum ar puncta Kuhn [6], adică a unei experienţe neinfluenţate de *cunoaşterea tacită* a unei paradigme. Aceste poziţii puternic paradigmatice și angajarea lor într-o dispută n-ar face decât să întărească *autoritatea axiomatică* a fiecăreia, să genereze adepţilor lor un *sentiment de realitate* şi mai puternic, să facă aceste poziţii şi mai *invulnerabile* (pe termen scurt şi mediu), tot mai puţin *traductibile* şi tot mai puţin *comunicabile* pentru adepţii celorlalte poziţii. Conform cercetătorilor Iulian-Ciprian Bertea și Victor Ţvircun [5], este necesară o *armonizare socială în formarea profesională* ce presupune orientarea, pregătirea și instruirea profesională a resurselor umane ținând cont de modalitățile de valorificare eficientă a resurselor umane. Trebuie create subsisteme deschise, transparente, flexibile care să se completeze reciproc. Aici avem în vedere învățământul general, secundar profesional și superior. Trebuie urmărită orientarea profesională a elevilor și tinerilor, reorientarea și instruirea profesională continuă a populației pe tot parcursul vieții active. Se observă o lipsa a armonizării dintre învățământ și piața muncii, dintre volumul și calitatea pregătirii profesionale a forței de muncă necesare pieței muncii [15].

În context, studiul unui anumit model descompus și secvențial al politicilor educaționale favorizează evidențierea semnificației dinamice a procesului de colaborare a politicilor educaționale și identificarea relațiilor, deseori insesizabile, dintre actorii, instituțiile și instrumentele administrative în contextul acestui proces, deci se evidențiază carența între aceste structuri.

Evident, deși separarea/împărțirea pe faze facilitează analiza detaliată a procesului de politici educaționale, intervine întrebarea: cum „arată", cum „se vede" acest proces atunci când părțile lor compenente sunt reasamblate?. Aşadar, există oare *formule de evoluție a procesului de elaborare a educației pentru viață* ce ar putea fi considerate caracteristici ale politicii educaționale?. *Este important a fi considerată educația pentru viață ca un principiu de securitate umană*?! Or, evoluția politicilor educaționale este determinată idiosincratic de contextul în care acestea sunt abordate, la nivel local sau național?. Deci, politica educației nu se scrie „pe genunchi"...

Analizând politicile educaționale în perspectiva educației pentru viață, constatăm că nu sunt evidențiate și nu sunt conștientizate formule/norme/directive și paradigme de ameliorare a acestor politici. Aşadar, în conformitate cu analiza pe care am efectuat-o, se desprinde realitatea că trebuie să existe anumite formule caracteristice ale procesului de elaborare a politicilor educaționale [7], și anume:

a) *învățarea lecțiilor*, se referă la originile în procesul formal de elaborare a politicilor publice care influențează selecția mijloacelor și a tehnicilor utilizate în scopul atingerii obiectivelor pe care acestea și le-au propus. Atare lecții pot cuprinde sugestii practice relaționate de diferite aspecte ale ciclului politic, bazate pe experiența anterioară – de ex., ce instrumente administrative „au mers" și în ce situații, și care „nu au mers" și ce probleme a obținut sprijinul publicului în procesul de stabilire a agendei și care nu a avut acest sprijin;
b) *formarea la nivel social* sau *formarea socială* afectează constrângerile sau capacitățile acelora care elaborează politica publică de a influența ori de a schimba societatea. Aceasta se referă la obiectivele ca atare și reprezintă tipul fundamental de formare însoțit de schimbări în modul de colaborare a unei politici.

Aşadar, acestea influențează pregnant necesitatea în care guvernul, administrația publică locală, comunitatea științifico-pedagogică, dar și populația în întregime, evaluează și modifică politicle educaționale.

Politicile educaționale din statele Uniunii Europene și din Republica Moldova acordă formării continue a cadrelor didactice un loc prioritar în strategiile de optimizare a procesului de învățământ pe termen mediu și lung. În speță, considerăm că pregătirea continuă și riguroasă

a profesorilor, în vederea adaptării la provocările sociale și epistemice, pentru un învățământ calitativ este cel puțin la fel de importantă ca reforma curriculară.

Una dintre direcțiile de eficientizare a formării continue a cadrelor didactice accentuează necesitatea corelării judicioase dintre nevoile de dezvoltare profesională și curricula, iar *acest imperativ poate fi atins prin implementarea unor arii integrative/corelative științifice și psihopedagogice cu disponibilități de adaptare, de ajustare* și *de corectare/de reglare funcțională, în acord cu tendințele sociale evolutive.* O atare viziune va sintetiza conexiunile între componentele de bază ale formării continue a cadrelor didactice, însă fiecare dintre acestea își va dovedi funcționalitatea *prin modelare/prin modulare* în acord cu societatea bazată pe cunoaștere. Realmente, *este necesară o actualizare a practicilor de formare continuă*, având în vedere atât exigențele științifice și metodologice, cât și ritmul vieții sociale a cadrelor didactice, mult mai accelerat și mai problematic. În context, la ce bun variatele teze de doctorat în acest domeniu, dacă ele nu sunt valorizate [16]?.

Situația pro-reformă a educației în Republica Moldova, ce relevă tendințele și orientările conceptuale ale modernizării învățământului superior, accentuează demersul pedagogic receptat nu doar ca un instrument al interacțiunilor cu caracter didactic, ci și ca obiect al preocupărilor privind dezvoltarea profesională a cadrelor științifico-didactice și a studentului [12]. În acest context dezvoltarea profesională este vizualizată în condițiile generale și locale ale instituției în care se produce relația pedagogică și actul educației propriu-zise. Această relație semnifică științele ce studiază condițiile imediate ale actului educativ – filosofia educației, psihologia educației, psihosociologia grupurilor mici, științele comunicării, didacticile speciale ale diverselor materii școlare, știința metodelor și tehnicilor de predare și știința evaluării. În sensul acesta există diverse clasificări ale științelor educației [8], conform domeniului teoretic fundamental, domeniului specializat, domeniului interdisciplinar, domeniului aplicativ, domeniului interferenței filosofice. Reflectând, identificăm și întrebările dacă o astfel de clasificare satisface sistemul și procesul de învățământ universitar?; dacă această clasificare își are „contul" sau valoarea formativă deplină, integratoare, în arsenalul activității cadrului științifico-didactic în procesul de formare profesională a studentului?; dacă este posibilă de „rod" această clasificare în științele educației? și dacă toate acestea contribuie la dezvoltarea învățământului general?. Sau mai este vizibil și astăzi paradoxul sesizat atât în evidențe și existențe, cât și în anterioritatea și posterioritatea acestor două sisteme de educație?. Această precizare conduce astăzi logica investigației noastre că este imperios necesar ca formarea profesională inițială şi continuă să fie vizualizată ca una dintre *verigile învățării lecțiilor și a formării sociale* - să fie ancorată prin și pentru valori.

Așadar, orice program sau curriculum de învățământ trebuie axat pe una dintre „formele de viaţă" ce determină ceea ce este considerat, la un moment dat, obiectivitate, deci acestea să se constituie o *școală a vieții ca proces*.

Această semnificație procesuală poate fi argumentată ca un model de „hartă", ce reprezintă caracteristici *selecționate* ale „teritoriului" educativ, fără să fie atotcuprinzătoare. Așadar, valoarea unui astfel de model teoretic, metodologic și pedagogic este argumentată în contextul următorului algoritm:

a) luminează, clarifică, sistematizează unele caracteristici ale domeniului studiat;
b) evidenţiază unele conexiuni între caracteristici;
c) precizează criteriile după care s-a făcut selecţia acestora;
d) delimitează domeniul modelat.

Așadar, această algoritmizarea demonstrează cât de importantă este modelarea în reformele educației prin cercetare şi prin actualizarea procesului didactică și se confirmă realitatea că există o strânsă legătură între *sensul mesajului* reformelor şi *interesele de cunoaştere* ale elevilor, această relație fiind vizualizată prin procesul de transmitere socioculturală transgenerațională.

Atare procesualitate a vitalității procesului educativ o considerăm ca fiind una a existenței valorice a omului, ce trebuie imperios abordată și operationalizată în contextul și în simbioza triadei filosofice a educației: *existō, cogito, amo*.

BIBLIOGRAPHY:

1. AUGUSTIN S., & COLEMAN C. *The Designer's Guide to Doing Research: Applying Knowledge to Inform Design.* ISBN 978-0-470-60173-0. Printed in the States of America, 2012Omul - modelul dimensiunilor existenței individuale. [online], Disponibil: https://proiectmoral.ro/ro/d14-omul-modelul-dimensiunilor-existentei-individuale.html
2. BALICA Magda. Perspective de abordare a învăţării adulţilor şi educaţia la distanţă. În: *Revista de Pedagogie,* nr. 7-9. Bucureşti, 2009, p. 37-54
3. BERNEA Ernest. *Mic tratat de înțelepciune și virtute*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, Seria „Integrala Bernea", 2001, 146 p., p. 75
4. BERNEA Ernest. *Trilogie filosofică. Adevăr și cunoaștere. În căutarea unei definiții a omului. Cultura ca idee și formă.* Cluj-Napoca: Editura Dacia, Seria „Integrala Bernea", 2002, 223 p., ISBN: 973-35-1470-5
5. BERTEA Iulian-Ciprian, ȚVIRCUN Victor. *Individualizarea în educația adulților*. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux", 2024. ISBN 978-9975-3524-8-2. 374.7(075)
6. FLONTA Mircea. *Natura şi dinamica ştiinţei în concepţia lui Th. S. Kuhn*. București: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1976, pp. 5-35, și pp. 30-31
7. HOWLETT M., RAMESH M. *Studiul politicilor publice*. Chișinău: Editura Epigraf, p. 149-197, 2004. ISBN 9975-924-13-1
8. MACAVEI E. Pedagogie. București: EDP, 1997, p. 76-77
9. MARIN Mariana. *Pedagogie cu inimă*. Eseuri pedagogice. Chișinău: Editura UNU, 2024. ISBN 978-9975-19-5
10. MASCIOTRA, D. *La compétence: entre savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'énaction*. In: Ethique publique. Vol. 19, n0 1, 2017 [online]. Disponibil: http://ethiquepublique.revues.org/2888
11. POPA Carmen, O școală orientată spre elev. București: Aramis Point, 2009, p. 3
12. SILISTRARU N., GOLUBIȚCHI S. *Pedagogia învățământului superior*. Ghid metodologic. Chișinău: CEP UST, 2014, p. 3. ISBN 978-9975-76-102-4
13. STERIAN Jean-Loren: (https://www.academia.edu/50913630/Zoom_Persona?email_work_card=thumbnail (vizualizat: 23.06.2024)
14. SURUCEANU M. Cultura vorbirii – factor important în formarea/dezvoltarea personalităţii elevilor. In: *Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale*. 9-10 noiembrie 2017, Chișinău. Chişinău: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2017, pp. 189-194. ISBN 978-9975-48-118-2.
15. VĂIDEANU G. Interdisciplinaritatea în învățământ, între dezbatere și aplicare. În: *Revista de pedagogie*. București, nr. 2, 1987. ISSN: 2559-639X
16. VICOL NELU (coord. șt.). *Cadrul didactic ... atât de mult al școlii*. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux", 2017 ISBN 978-9975-4021-6-3

TEACHER INVOLVEMENT – DETERMINING FACTOR IN THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Valeria Peştean
Lecturer, PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad

Abstract: *The study is based on a theoretical-applicative approach, based on the analysis of the specialized literature and the interpretation of the main perspectives on the role of the teacher in the dynamics of the educational act. The results highlight the fact that involved teachers contribute significantly to increasing school performance, developing students' skills and consolidating a learning environment favorable to performance. Also, the active involvement of the teacher favors the reduction of school dropout, increasing student participation and improving educational relations. The conclusions emphasize the need to support teacher involvement through appropriate educational policies, continuous professional training and the valorization of the teacher's social role. Thus, the efficiency of the educational process depends significantly on the quality and consistency of teacher involvement in teaching.*

Keywords*:eacher involvement, teaching-learning process efficiency, quality of education, academic performance, student motivation, teaching strategies, educational climate, learning outcomes, professional development, teacher–student relationship, educational management, school performance*

Implicarea profesorului poate fi definită ca ansamblul comportamentelor, atitudinilor și acțiunilor prin care cadrul didactic participă activ și responsabil la desfășurarea procesului instructiv-educativ. Pentru a se implica eficient în activitatea profesională curentă, profesorul are nevoie nu doar de o pregătire profesională de calitate, ci și disponibilitatea de a adapta strategiile didactice la particularitățile elevilor și la cerințele contextului educațional.

În literatura de specialitate, implicarea profesorului este asociată cu motivația profesională care, la rândul ei, se fundamentează atât pe factori interni, precum vocația, satisfacția muncii și dorința de autorealizare, cât și pe factori externi, precum recunoașterea socială, condițiile de muncă și sprijinul instituțional. Una dintre cele mai importante baze ale motivației profesorului este vocația pentru activitatea didactică. Profesorul de vocație percepe educația ca pe o misiune socială și morală, având satisfacția de a contribui la formarea personalității elevilor.

Prezenta lucrare utilizează o metodologie de tip teoretico-aplicativ, bazată pe analiza și interpretarea literaturii de specialitate din domeniul pedagogiei și științelor educației, precum și pe utilizarea chestionarului ca instrument de investigaţie. Metodele utilizate au fost analiza documentară, analiza comparativă a studiilor pedagogice, interpretarea teoriilor privind eficiența procesului educațional, sinteza concluziilor formulate în literatura de specialitate.

Cercetarea a urmărit identificarea relației dintre implicarea profesorului și eficiența procesului de învățământ, precum și evidențierea principalelor efecte ale implicării didactice asupra performanței elevilor.

Analiza datelor teoretice şi practice a permis formularea unor concluzii privind importanța rolului profesorului în crearea unui mediu educațional favorabil dezvoltării elevilor și obținerii performanței școlare.

Am investigat valoarea atribuită vocației de profesorii care s-au constituit în lot de investigație prin intermediul chestionarului (N=97). Am constatat, pe temeiul analizei ponderii alegerilor din variantele de răspuns propuse, că pentru 32% dintre respondenți dorința de a transmite cunoștințe reprezintă cel mai important „pilon" de susținere a vocației profesionale. Responsabilitatea față de dezvoltarea elevilor reprezintă pentru 15% dintre cei chestionaţi o

valoare cu efect motivaţional iar dorința de a avea un impact pozitiv în societate este considerată ca fiind cu impact major în implicarea profesională de alţi 15% dintre profesorii care au răspuns la chestionar. Pentru 38% dintre profesorii chestionaţi, motivul principal pentru care se implică în activitatea profesională este reprezentat de satisfacția rezultatelor obținute de elevi.

Constatăm că pentru cei cuprinşi în lotul de investigaţie este mai relevant aspectul exterior, al produsului obţinut de elevi în urma împlicării lor în activitatea de învăţare, generată de procesul de predare anterior, decât elementele pe care ei, ca profesionişti, le deţin în propria structură valorică. Motivul pentru care apare o astfel de orientare ar putea fi reprezentat de slaba abilitare a profesorilor în practicarea reflecţiei prin autochestionarea bazată pe întrebări precum: *Care sunt valorile și credințele personale și profesionale în spiritul cărora acționez? Ceea ce fac este în consonanță cu aceste valori? Ce pot schimba pentru a fi mai autentic în raport cu valorile mele și ale instituției în care lucrez?*. Apreciem ca importante practicile reflexive deoarece consolidează autonomia și autoeficacitatea profesională (Peleman *et al.*, 2018), permit resemnificarea experiențelor și dezvoltă o identitate profesională mai sigură (Harrison, 2022).

În contextul învăţământului românesc contemporan, sunt de actualitate practicile de relaționare de tip mentorat pentru dezvoltarea profesională a profesorilor. În designul acestor demersuri îşi găsesc locul cel mai potrivit situaţiile de învăţare ori de dezvoltare profesională bazate pe reflecţie. Trăirea unor experienţe de învăţare de acest tip este folositoare oricărui profesor, indiferent de vechimea pe care o are în sistemul de învăţământ.

Implicarea profesională este influențată şi de satisfacția obținută de către profesori în activitatea zilnică. Întrebându-i pe profesori despre sursele satisfacţiei profesionale zilnice, am aflat că aceasta poate proveni din: progresul elevilor (17%), rezultatele școlare bune obţinte de elevi la evaluare (29%), aprecierea elevilor și părinților (14%), climatul pozitiv din școală (28 %), relațiile profesionale constructive (12%). Apreciem drept ilustrativă puterea pe care o au emoţiile trăite în comunitatea profesională, pentru configurarea satisfacţiei menţionate de către profesorii chestionaţi. Astfel, recunoașterea și valorificarea resurselor interioare și a capacităților proprii ale fiecărui profesor, prin cultivarea încrederii de sine devin puncte de referinţă cu putere mai mare decât interacţiunea cu elevii. Aspectul nu îl apreciem a fi adecvat pentru construirea ori consolidarea unui profil profesional congruent cu contextul pedagogic contemporan, al cărui atribut forte este centrarea pe el. De vreme ce profesorul vine în şcoală mai mult pentru ceea ce obţine din relaţia personală pe care o cultivă cu colegii săi şi mai puţin pentru elevii săi, considerăm că avem de-a face cu un raport nepotrivit, cu influenţă negativă ori neproductivă asupra procesului de dezvoltare profesională a profesorului.

Validarea socială este un aspect important deoarece în contextul comunităţii locale şi naţionale din care fac parte, aspectul cu relevanţă majoră este reprezentat de rezultatele pe care elevii le obţin la evaluările naţionale. Considerăm dăunătoare constituirea reprezentăilor despre profesori în spaţiul social doar pe acest aspect şi, deasemenea, dăunătoare, limitarea valorii profesionale la aspectul ce ţine de un element specific ieşirii din sistem: calitatea generaţiilor de absolvenţi.

O soluţie pe care o propunem pentru întărirea relațiile profesionale constructive este participarea activă la activităţi de mentorat în care se practică învăţarea reciprocă, prin respectarea unor rigori recomandate de specialiştii domeniului educaţiei: „grupurile de mentorat includ de obicei între 5 și 10 cadre didactice, din niveluri și instituții diferite, care se întâlnesc lunar, de obicei după programul școlar. Participarea este voluntară, iar întâlnirile nu implică evaluare sau autoritate formală. Rolul mentorului este acela de facilitator al reflecției, nu de evaluator sau formator cu o anumită autoritate formală” (Glava, 2026).

Conform teoriilor motivaționale, activitatea didactică poate satisface nevoia de dezvoltare personală și profesională. Profesorul își valorifică în cadrul procesului de

învăţământ creativitatea, competenţele pedagogice, capacitatea de comunicare, spiritul organizatoric și inovator. Succesul activităților desfășurate și recunoașterea rezultatelor contribuie la consolidarea stimei de sine și a identității profesionale. Existenţa şi funcţionarea sistemică a tuturor elementelor enumerate conduce la motivarea puternică a profesorului, ceea ce îi garantează acestuia o implicare eficientă în procesul de învăţământ pe care îl conduce la clasă.

Solicitând profesorii din lotul de investigaţie să clasifice elementele care contribuie la satisfacerea nevoii de autorealizare în ordinea importanţei pe care o atribuie fiecărei dimensiuni întemeietoare pentru stima de sine şi identitatea profesională, am constatat că pe primul loc se plasează, cu o pondere de 63% a creativităţii iar pe ultimul loc, cu o pondere de 18% se situează spiritul organizatoric și inovator. Considerăm că o persoană care apreciază mai mult creativitatea decât spiritul inovator poate fi orientată spre reflecție, imaginație și libertate intelectuală, atrasă de procesul ideatic mai mult decât de implementare, sensibilă la expresia artistică, autenticitate și originalitate, interesată de explorare conceptuală mai mult decât de eficiență sau aplicabilitate practică. În plan psihopedagogic sau profesional, aceasta poate indica preferință pentru medii flexibile și expresive, valorizarea procesului de gândire în sine, nevoie de autonomie intelectuală. Din perspectivă educațională și psihologică, această preferință sugerează o personalitate orientată spre originalitate, sensibilitate intelectuală și explorare conceptuală. Considerăm valoroasă prezenţa în sistemul de învăţământ românesc a cadrelor didactice care se autodefinesc prin atributele menţionate mai sus deoarece ele pot fi vectori de coerenţă funcţională în procesul de învăţământ concomitent cu elemente care potenţează schimbarea de practici formative în favoarea copilului care se află în centrul preocupărilor educaţionale.

Complementar elementelor ce acţionează din interiorul personalităţii, enumerate mai sus, o suită de elemente distincte influenţează din exterior motivaţia profesorului şi au impact direct asupra atitudinii profesorului față de activitatea educațională și față de propria dezvoltare profesională. Sunt de impact recunoașterea socială și statut profesional, condițiile organizaționale și materiale, dezvoltarea profesională continuă.

Prestigiul profesiei și aprecierea socială reprezintă factori importanți ai motivației. Cadrul didactic are nevoie de respect social, valorizare profesională, stabilitate profesională, posibilități de promovare și dezvoltare în carieră. Variabilele menţionate mai sus, implicate în resimţirea prestigiului profesional de către profesori, au fost integrate în conţinutul chestionarului difuzat de noi, solicitîndu-se ierarhizarea lor, pe temeiul impactului resimţit în validarea externă, de către fiecare dintre respondenţi. Analiza rezultatelor ne-a facilitat concluzia potrivit căreia cea mai sensibilă dimensiune a sistemului amintit este reprezentată de respectul social, plasat în topul alegerilor de 45% dintre profesorii care au răspuns la chestionar. făcut ca profesorul de educație timpurie. Evenimente şi factori sociali arhicunoscuţi au făcut ca în România ultimelor decenii profesorii să nu fie percepuşi la acelaşi nivel al valorii profesionale pe care îl aveau în plan social odinioară. Respectul social este un factor care influenţează pregnant, aşadar, identitatea profesională a profesorilor. Identificăm o relaţie de tip cauză-efect între cele două elemente. Deoarece „o persoană cu o identitate strâns asociată cu ocupația, rolurile și valorile sale va tinde să dezvolte un angajament de a acționa competent și legitim în contextul profesiei” (Trede, Macklin, & Bridges, 2011), apreciem că implicarea profesorului în actele didactice care îi sunt specifice are de suferit. Prea strânsa corelaţie care se resimte între respectul social pe care nu îl primeşte profesorul în proporţie cu efortul profesional pe care îl depune, îi afectează identitatea profesională şi implicit, scad nivelul implicării reale în actele pedagogice specifice profesiei sale. În sens performativ, atunci când societatea apreciază rolul profesorului, nivelul motivației profesionale crește semnificativ.

Un mediu educațional bine organizat favorizează implicarea și eficiența profesională. Motivația profesorului este influențată și de condițiile concrete de muncă. Dintre acestea, cele

mai relevante le-am apreciat a fi: salarizarea adecvată, resursele didactice suficiente, condiții moderne de predare, sprijinul managerial, oportunitățile de formare continuă. Incluzându-le în chestionarul dedicat profesorilor investigaţi ca variante de răspuns spre a fi ierarhizate, am constatat că în proporţie de 31% profesorii apreciază ca fiind relevantă, în primul rând, salarizarea adecvată. Doar 7% dintre respondenţi consideră de impact pentru o mai puternică motivaţie care ar conduce la o implicare profesională mai puternică, oportunitățile de formare continuă. Între aceste extreme se plasează valorile atribuite celorlalte elemente menţionate mai sus: 16% dintre profesorii chestionaţi consideră condiţiile de predare ca fiind cel mai important element ce condiţionează munca în spaţiul şcolii, în timp ce 22% apreciază cu impact major resursele didactice suficiente. Sprijinul managerial este considerat a fi de prim rang ca impact de 22% dintre cei chestionaţi.

Dacă până acum ne-am referit la elementele care, ţinând de profesor şi acţionând din interior ori din exteriorul personalităţii acestuia, condiţionează implicarea lui în procesul de învăţământ, cu scopul de a-i spori eficienţa, ne referim în continuare la acele elemente care circumscriu mijlocul, calea ori efectul implicării sale în activităţile fundamentale pe care le desfăşoară în cadrul procesului de învăţământ – predarea şi evaluarea.

Un profesor implicat contribuie la eficientizarea procesului de învățământ în calitatea sa de principal coordonator și optimizator al activităţii instructiv-educative pe care o proiectează şi o conduce în cadrul procesului de învăţământ desfăşurat în şcoală ori în afara acesteia. În detaliu, implicarea sa, cu impact direct asupra procesului de învăţare pe care îl realizează elevii se referă la organizarea eficientă a activităților didactice, la adaptarea metodelor de predare la nivelul clasei, la stimularea motivației pentru învățare, la dezvoltarea gândirii critice și creative, la evaluarea obiectivă a progresului elevilor.

Pentru derularea cu succes a tuturor acestor activităţi specifice este esenţială cunoaşterea de către profesor a particularităţilor psihologice ale fiecărui elev cu care se plasează în interacţiune directă în cadrul procesului didactic. Doar o cunoaştere autentică a fiecăruia, proces care necesită timp, se va putea solda cu o implicare eficientă a lui în toate sferele acţionale mai sus enumerate. Pe fondul adoptării acestui demers ca element de fond, adaptarea metodelor de predare la nivelul clasei înseamnă a organiza procesul educațional în funcție de nevoile reale ale elevilor, nu doar în funcție de conținutul programei. Profesorul eficient observă, analizează și modifică permanent modul de predare pentru a asigura participarea și progresul tuturor elevilor. Concret, este nevoie ca să nu aplice aceeași metodă în mod rigid pentru toate clasele, ci să ia în considerare nivelul de pregătire al elevilor, ritmul de învățare al acestora, vârsta și dezvoltarea psihologică de care dau dovadă, interesele și motivațiile elevilor, diferențele individuale care există între ei, climatul clasei, precum şi dificultățile de învățare existente la nivel global, al clasei sau la nivelul unor elevi.

O formă a adaptării se oglindeşte în planul limbajului utilizat de către profesor. Folosirea explicațiilor mai simple sau mai complexe, în funcţie de nivelul clasei, utilizarea exemplelor apropiate de experiența elevilor, transpunerea conţinuturilor învăţării într-un vocabular adecvat nivelului de înțelegere al clasei, reprezintă căi care au fost menţionate de către profesorii din lotul de investigare când au fost solicitaţi să răspundă liber la întrebarea asociată acestei problematici.

Alegerea metodelor potrivite de către profesorul implicat spre a fi utilizate în cadrul strategiei didactice aplicată în timpul lecţiei pe care o conduce, este un demers să transforme clasa de elevi într-o comunitate activă și comunicativă, dacă clasa este deschisă dezbaterilor. Pe de altă parte, o clasă mai timidă poate necesita activități ghidate gradual, şi, pe cale de consecinţă, alte metode sunt adecvate acestui context. Corelat cu acestea, profesorul implicat este cel care adaptează dificultatea exercițiilor şi formulează sarcini mai simple pentru elevii cu dificultăți, sarcini suplimentare pentru elevii avansați, propune activități individualizate.

Adaptarea ritmului de predare impică din partea profesorului implicat înţelegerea clară a nevoilor specifice şi diferite pe care clasele le au. Astfel, este util ca profesorul să discearnă care sunt clasele care au nevoie de mai multe explicații, care dintre ele înregistrează progresul dacă beneficiază de recapitulări frecvente, care sunt clasele pentru care exercițiile suplimentare sunt utile, în ce clase de elevi este necesar a se dedica mai mult timp pentru fixarea cunoștințelor.

Profesorul implicat observă reacțiile elevilor și ajustează, aşadar, ritmul de predare pe care îl imprimă pe parcursul lecției.

Adaptarea evaluării este o altă cale pe care o poate urma profesorul implicat, dornic de a-şi flexibiliza intervenţiile formative la nivelul clasei de elevi, având scopul de a le oferi elevilor pe care îi conduce ocazii pentru a-şi demonstra cât mai corect competențele.

Dezvoltarea gândirii critice și creative a elevilor înseamnă formarea capacității acestora de a analiza, interpreta, evalua și utiliza informațiile în mod autonom, original și eficient, astfel încât să poată rezolva probleme, lua decizii și genera idei noi. Profesorul implicat este cel care generează şi conduce constant un astfel de demers, profesorul crează contexte educaționale care stimulează reflecția, curiozitatea, inițiativa și exprimarea liberă a ideilor în timpul lecţiilor. Dezbaterile, problematizarea, folosirea studiilor de caz şi a întrebărilor deschise, analiza textelor și argumentelor, activitățile de reflecție și autoevaluare sunt metode folosite drept căi de urmat pentru formarea şi dezvoltarea la elevi a gândirii critice.

Din răspunsurile pe care le-au oferit profesorii implicaţi în lotul de investigaţie care au răspuns chestionarului propus de noi, am putut să discernem comportamentele care nu încurajează dezvoltarea gândirii critice a elevilor. Astfel, în enumerările oferite de către profesorii chestionaţi au fost cuprinse exemple precum: „tind să ofere sarcini simple, repetitive, pe baza unui model dat", „nu încurajează copiii să găsească singuri soluții pentru provocări complexe", „profesorii adresează majoritar întrebări care au un singur răspuns corect, în locul celor deschise care să solicite reflecția și creativitatea grupului de elevi".

Gândirea creativă presupune capacitatea de a genera idei originale, de a găsi soluții noi, de a imagina perspective diferite, de a combina informațiile într-un mod inovator, de a crea produse, proiecte sau interpretări personale. Dezvoltarea acestui tip de gândire reprezintă o altă direcţie importantă de acţiune a profesorului care acţionează eficient, implicându-se în procesul de învăţământ. Potrivit opiniei respondenţilor la chestionar, au relevanţă pentru derularea acestui demers, propunerile profesorilor de proiecte și activități practice, de jocuri didactice, de jocuri didactice, de sarcini deschise. Prin intermediul acestor metode se deschid căi pentru ca elevii să propună soluții neobișnuite, să realizeze conexiuni originale între idei, să exprime idei personale, să găsească mai multe variante de rezolvare, să manifeste curiozitate și inițiativă. Toate cele anterior enumerate au fost identificate de către profesorii respondenţi drept repere de urmat pentru antrenarea le elevi acest tip de gândire. Implicarea profesorului se va solda cu efecte la elevi precum: creșterea autonomiei intelectuale, îmbunătățirea capacităţii de rezolvare a problemelor, stimularea participării active la învățare, pregătirea elevilor pentru situații reale de viață, dezvoltarea adaptabilităţii și a inițiativei.

Motivația pentru învățare reprezintă ansamblul factorilor interni și externi care îi determină pe elevi să învețe, să depună efort și să își dorească progresul. Este necesar ca un profesor care se implică în procesul de învăţământ să acţioneze în vederea întăririi acestei dimensiuni a personalităţii în acţiune a elevilor.

A dezvolta la elevi motivația pentru învățare înseamnă a stimula interesul, dorința și disponibilitatea acestora de a participa activ la procesul educațional, de a învăța cu implicare și de a persevera în atingerea obiectivelor școlare. Când profesorul urmăreşte explicit creşterea motivației pentru învățare este de dorit să creeze un climat pozitiv în clasa de elevii. Pe această cale, elevii devin motivați când se simt respectați şi încurajaţi de către profesori, că se simt

încurajați, nu se tem de greșeli. Profesorul implicat oferă sprijin și încredere iar relațiile pe care le dezvoltă cu elevii săi sunt bune.

Elevii sunt mai motivați când înțeleg utilitatea informațiilor. Am putut afla din răspunsurile oferite de respondenţi că profesorul care se implică explică unde pot aplica elevii cunoștințele, de ce sunt importante cunoştinţele care pot fi dobândite de către elevi, cum îi ajută în viață ceea ce dobândesc în şcoală.

Încurajarea succesului și progresului este un demers pe care profesorul care se implică îl derulează atunci când apreciază efortul elevilor, când le oferă feedback constructiv, valorizează progresul individual al elevilor şi stabilește obiective accesibile pentru aceştia.

Studiile pedagogice arată că implicarea profesorului influențează semnificativ rezultatele școlare ale elevilor care beneficiază de interacţiunea cu el. Elevii care beneficiază de sprijin și feedback constant dezvoltă o atitudine pozitivă față de învățare și manifestă un nivel mai ridicat de încredere în propriile capacități. În schimb, lipsa implicării profesorului poate conduce la demotivare, absenteism și rezultate slabe. Totodată, implicarea activă a profesorului contribuie la reducerea abandonului școlar și la dezvoltarea unor relații educaționale bazate pe respect și colaborare.

În contextul transformărilor actuale din educație, este necesară susținerea cadrelor didactice prin programe de formare continuă, politici educaționale eficiente și valorizarea rolului social al profesorului. Eficiența sistemului de învățământ depinde în mare măsură de profesionalismul, responsabilitatea și implicarea profesorilor în activitatea didactică.

BIBLIOGRAPHY:

1. Cucoş, C. (2006), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași
2. Cerghit, I. (2008), *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași
3. Cristea, S., (2000), *Dicţionar de pedagogie*, Editura Litera Educațional, București
4. Glava, A., (2026), *Mentorat şi dezvoltare profesională în educația timpurie: perspective, provocări şi abordări practice*, în *„Educaţie timpurie – dezvoltarea competenţelor profesionale, leadership şi digitalizare”*, Editura Trei, Bucureşti
5. Harrison, G.D. (2022), *Mentorship: A context-based understanding of professional development in early childhood care and education. Critical issues in professional development*
6. Peleman, B., Lazzari, A., Budginaitė, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J., &
7. Cameron, C. (2018), *Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review*. *European Journal of Education*, *53*(1), 9–22.
8. Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2011), *Professional identity development: A review* 175 *of the higher education literature*. *Stud. High. Educ.*, *37*,365–384.
9. Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023.
10. UNESCO, *Education for Sustainable Development Goals*, Paris, 2017.

COMMUNICATION CHALLENGES IN MULTICULTURAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY LEVEL: A THEORETICAL ANALYSIS

Melinda Izabela Achim
Lecturer, PhD, North University Center of Baia Mare, Technical University of Cluj-Napoca

Abstract: *Globalization and internationalization of higher education have transformed universities into academic spaces characterized by cultural and linguistic diversity. Student mobility, international programs and transnational academic cooperation contribute to the development of multicultural educational communities, in which communication becomes a central element of the learning process. However, cultural and linguistic differences can generate significant difficulties in academic interactions between students and teaching staff. The purpose of this article is to analyze, from a theoretical perspective, the main communication challenges encountered in multicultural education at university level. The article also highlights the need to develop intercultural competences in the academic environment and proposes pedagogical directions for improving communication in multicultural educational contexts.*

Keywords*: multicultural education, intercultural communication, internationalization of education, intercultural competences, university.*

1. Introducere

În contextul contemporan, marcat de procese accelerate de globalizare, învățământul superior a cunoscut transformări structurale și funcționale profunde. Universitățile nu mai sunt instituții orientate exclusiv către formarea națională, ci actori globali implicați în rețele internaționale de educație, cercetare și inovare. Internaționalizarea a devenit o dimensiune strategică esențială, reflectată în mobilitatea academică, programele de studii în limbi de circulație internațională și parteneriatele transnaționale (Knight, 2012). Aceste evoluții au condus la apariția unor comunități academice din ce în ce mai diverse din punct de vedere cultural și lingvistic.

Diversitatea din mediul universitar contemporan nu se limitează la prezența studenților internaționali, ci implică interacțiuni complexe între indivizi care aduc cu ei valori, norme, stiluri de învățare și practici comunicaționale diferite. În acest cadru, comunicarea academică devine un proces dinamic și multidimensional, influențat de variabile culturale și lingvistice. Capacitatea de a comunica eficient în astfel de contexte nu mai reprezintă doar o abilitate auxiliară, ci o competență fundamentală pentru succesul academic și integrarea socială (Deardorff, 2006).

Cu toate acestea, literatura de specialitate evidențiază faptul că diversitatea culturală poate genera atât oportunități de învățare, cât și dificultăți semnificative. Diferențele în stilurile de comunicare, în interpretarea mesajelor sau în raportarea la autoritate pot conduce la neînțelegeri, anxietate comunicațională și chiar la marginalizarea unor grupuri de studenți (Hofstede, 2001; Spencer-Oatey & Franklin, 2009). În plus, barierele lingvistice pot limita participarea activă și pot afecta performanța academică, în special în cazul studenților care studiază într-o limbă non-nativă (Andrade, 2006).

În acest context, devine esențială investigarea modului în care comunicarea este modelată de diversitatea culturală în mediul universitar. O astfel de analiză contribuie nu doar la înțelegerea provocărilor existente, ci și la identificarea unor strategii eficiente de intervenție pedagogică. Abordarea teoretică a acestor aspecte permite integrarea perspectivelor din domenii precum comunicarea interculturală, pedagogia universitară și studiile asupra

internaționalizării educației, oferind un cadru conceptual coerent pentru interpretarea fenomenelor analizate.

În ultimele decenii, internaționalizarea învățământului superior a devenit un proces definitoriu al educației globale, influențând structura și funcționarea universităților. Instituțiile de învățământ superior sunt tot mai implicate în rețele internaționale, programe de mobilitate și colaborări academice, ceea ce conduce la crearea unor comunități educaționale diverse. Literatura recentă arată că internaționalizarea are un impact semnificativ asupra experienței studenților și asupra rezultatelor educaționale (Mittelmeier et al., 2024) .

Această diversitate culturală și lingvistică transformă comunicarea într-un element central al procesului educațional. Interacțiunile dintre studenți și profesori nu mai sunt mediate doar de norme academice comune, ci și de diferențe culturale, lingvistice și sociale. Comunicarea eficientă devine astfel o competență esențială pentru succesul academic și integrarea socială.

Cu toate acestea, cercetările recente subliniază că mediile universitare multiculturale sunt caracterizate de tensiuni comunicaționale, generate de diferențe în stilurile de interacțiune, bariere lingvistice și așteptări academice divergente (Volcic et al., 2023) . În acest context, devine necesară o analiză aprofundată a acestor provocări și a modalităților de gestionare a lor.

Scopul acestui articol este de a examina principalele provocări comunicaționale care apar în educația multiculturală universitară, printr-o analiză critică a literaturii de specialitate. De asemenea, articolul urmărește să evidențieze importanța dezvoltării competențelor interculturale și să propună direcții pedagogice menite să îmbunătățească interacțiunea și comunicarea în contexte academice caracterizate de diversitate.

2. Educația multiculturală și comunicarea interculturală

Educația multiculturală reprezintă mai mult decât o simplă recunoaștere a diversității culturale; ea implică o restructurare a practicilor educaționale astfel încât acestea să devină incluzive, echitabile și relevante pentru toți studenții. În viziunea lui Banks (2008), educația multiculturală presupune integrarea conținuturilor diverse, reducerea prejudecăților și dezvoltarea competențelor necesare pentru participarea activă într-o societate pluralistă. În mediul universitar, acest deziderat capătă o dimensiune suplimentară prin caracterul internațional al comunităților academice. În același sens, literatura pedagogică românească subliniază rolul educației în formarea unor indivizi capabili să funcționeze în contexte sociale și culturale variate, accentuând dimensiunea formativă și adaptativă a procesului educațional (Cucoș, 2006; Cristea, 2010)

Comunicarea interculturală devine, în acest context, o dimensiune centrală a procesului educațional. Aceasta nu se limitează la schimbul de informații între persoane din culturi diferite, ci implică procese complexe de negociere a sensurilor, adaptare și reflecție critică asupra propriilor cadre de referință culturale (Byram, 1997). Studenții și cadrele didactice trebuie să dezvolte nu doar competențe lingvistice, ci și abilități pragmatice și socioculturale care să le permită interpretarea adecvată a mesajelor în contexte variate.

Din perspectivă psihosocială, interacțiunile interculturale sunt influențate de reprezentări sociale, stereotipuri și dinamici de grup, aspecte evidențiate și în lucrările coordonate de Neculau (2004).

Un aspect esențial al comunicării interculturale îl constituie diferențele în normele și valorile culturale care influențează interacțiunea. De exemplu, teoriile lui Hofstede (2001) privind dimensiunile culturale evidențiază variații semnificative în ceea ce privește distanța față de putere, individualismul versus colectivismul sau evitarea incertitudinii. Aceste dimensiuni se reflectă direct în comportamentele academice: modul de adresare către profesori, disponibilitatea de a pune întrebări sau de a participa la dezbateri.

De asemenea, modelul contextului cultural dezvoltat de Hall (1976) distinge între culturi cu comunicare de tip „high-context” și „low-context”. În culturile high-context, mesajele sunt

adesea implicite și dependente de context, în timp ce în culturile low-context comunicarea este explicită și directă. În mediul universitar multicultural, aceste diferențe pot genera dificultăți în interpretarea mesajelor, în special în situații precum evaluarea, feedbackul sau colaborarea în grup.

În plus, competența interculturală presupune o combinație de atitudini (deschidere, respect), cunoștințe (despre alte culturi) și abilități (de interpretare și relaționare), așa cum subliniază Deardorff (2006). Această competență nu este statică, ci se dezvoltă prin experiență și reflecție, fiind influențată de contextul educațional și de oportunitățile de interacțiune interculturală oferite de instituțiile de învățământ superior.

3. Provocări comunicaționale în mediul universitar multicultural

Diversitatea culturală și lingvistică din universități generează o serie de provocări comunicaționale care pot afecta atât procesul de predare, cât și experiența de învățare a studenților. Aceste provocări sunt interdependente și se manifestă la nivel individual, interpersonal și instituțional.

Barierele lingvistice rămân o problemă centrală, afectând înțelegerea și exprimarea academică (Andrade, 2006). În același timp, comunicarea didactică este un proces complex, care presupune nu doar transmiterea informației, ci și construirea sensului în interacțiune, așa cum subliniază Dumitru (2001). Astfel, dificultățile lingvistice pot perturba întregul proces de învățare.

Diferențele în stilurile de comunicare sunt amplificate de particularitățile culturale. Acestea influențează modul de interpretare a mesajelor și pot genera conflicte sau neînțelegeri (Spencer-Oatey & Franklin, 2009). Din perspectivă sociologică, conceptele de cultură și interacțiune socială sunt esențiale pentru înțelegerea acestor fenomene (Zamfir & Vlăsceanu, 1998).

În ceea ce privește așteptările academice, studenții internaționali pot întâmpina dificultăți în adaptarea la cerințele sistemului educațional gazdă (Leask, 2015). Aceste dificultăți pot fi explicate și prin diferențele dintre modelele pedagogice internalizate anterior, aspect subliniat în lucrările de pedagogie generală (Cucoș, 2006). Relația profesor–student este, de asemenea, influențată de variabile culturale. Din perspectiva managementului educațional, modul de organizare și conducere a clasei influențează direct calitatea

3.1.Bariere lingvistice și competența academică

Una dintre cele mai frecvente dificultăți este reprezentată de nivelul insuficient de competență lingvistică în limba de predare. Aceasta nu afectează doar înțelegerea conținuturilor, ci și capacitatea de a produce discurs academic coerent, de a participa la discuții și de a interpreta cerințele evaluative. Andrade (2006) subliniază faptul că studenții internaționali se confruntă adesea cu dificultăți în scrierea academică, inclusiv în utilizarea convențiilor de citare și argumentare.

Mai mult, limbajul academic este adesea caracterizat printr-un grad ridicat de abstractizare și specializare, ceea ce amplifică dificultățile pentru vorbitorii non-nativi. Această situație poate conduce la o participare redusă și la o percepție negativă asupra propriilor competențe.

3.2.Diferențe în stilurile de comunicare și interpretarea mesajelor

Diferențele culturale influențează profund stilurile de comunicare. De exemplu, în unele culturi, exprimarea directă a dezacordului este considerată acceptabilă și chiar încurajată, în timp ce în altele este percepută ca lipsă de respect. Aceste diferențe pot genera tensiuni în cadrul discuțiilor academice sau în activitățile de grup.

De asemenea, interpretarea feedbackului poate varia semnificativ. Un feedback direct poate fi perceput ca util într-un context cultural, dar ca ofensator în altul. Spencer-Oatey și Franklin

(2009) evidențiază faptul că neînțelegerile interculturale apar frecvent din diferențe în așteptările privind comportamentul comunicativ adecvat.

3.3.Așteptări academice și norme educaționale diferite

Studenții internaționali intră în contact cu sisteme educaționale care pot avea norme și practici diferite față de cele cu care sunt familiarizați. Aceste diferențe includ modul de evaluare, rolul participării active, relația cu profesorul și gradul de autonomie în învățare (Leask, 2015).

De exemplu, în unele sisteme educaționale accentul este pus pe memorare și reproducere, în timp ce în altele se valorizează gândirea critică și argumentarea. Această discrepanță poate conduce la confuzie și la dificultăți de adaptare, afectând performanța academică.

3.4.Dinamica relației profesor–student

Relația profesor–student este profund influențată de normele culturale. În culturile cu o distanță mare față de putere, profesorul este perceput ca o autoritate incontestabilă, iar interacțiunea este formală și limitată. În schimb, în culturile cu o distanță redusă față de putere, relația este mai egalitară și interactivă (Hofstede, 2001).

Aceste diferențe pot duce la interpretări eronate ale comportamentelor. De exemplu, lipsa participării poate fi interpretată de profesor ca dezinteres, în timp ce pentru student poate reprezenta o formă de respect. În același timp, abordările informale ale profesorilor pot fi percepute ca nepotrivite de către studenții din culturi mai formale.

3.5.Impactul emoțional și social al dificultăților comunicaționale

Provocările comunicaționale nu au doar consecințe academice, ci și emoționale și sociale. Studenții care întâmpină dificultăți de comunicare pot experimenta anxietate, izolare sau scăderea încrederii în sine. Aceste aspecte pot afecta integrarea în comunitatea academică și pot conduce, în unele cazuri, la abandonul studiilor.

În acest sens, comunicarea interculturală eficientă nu este doar o chestiune de competență, ci și de suport instituțional. Universitățile trebuie să creeze medii care să încurajeze incluziunea și să faciliteze adaptarea studenților la noile contexte culturale și academice.

Prin dezvoltarea acestor dimensiuni, devine evident că provocările comunicaționale din educația multiculturală sunt complexe și necesită abordări integrate, care să combine perspective teoretice cu intervenții pedagogice concrete.

4. Dezvoltarea competențelor interculturale

În contextul internaționalizării învățământului superior, competența interculturală devine o condiție esențială pentru participarea eficientă la viața academică. Aceasta nu trebuie înțeleasă ca o abilitate periferică, ci ca o componentă centrală a formării universitare, având implicații directe asupra calității comunicării, colaborării și învățării.

Modelul procesual propus de Deardorff (2006) evidențiază faptul că dezvoltarea competenței interculturale presupune interacțiunea dintre trei dimensiuni principale: atitudini, cunoștințe și abilități. Atitudinile includ deschiderea față de alteritate, respectul și curiozitatea culturală, elemente fundamentale pentru reducerea etnocentrismului. Cunoștințele vizează înțelegerea sistemelor culturale, a normelor sociale și a diferențelor de comunicare. Abilitățile implică capacitatea de a interpreta, relaționa și adapta comportamentele în funcție de contextul intercultural.

Un aspect important este caracterul dinamic și procesual al acestei competențe. Ea nu se dobândește exclusiv prin acumulare de informații, ci prin experiență directă, reflecție critică și interacțiune continuă. Astfel, mediul universitar are un rol esențial în facilitarea unor contexte de învățare care să stimuleze dezvoltarea competențelor interculturale, cum ar fi mobilitățile

academice, proiectele colaborative internaționale sau activitățile extracurriculare interculturale.

De asemenea, cadrele didactice joacă un rol central în modelarea competenței interculturale. Profesorii nu sunt doar furnizori de cunoștințe, ci și mediatori culturali, care pot facilita dialogul între perspective diferite. În acest sens, formarea pedagogică a cadrelor didactice trebuie să includă dimensiuni interculturale, precum gestionarea diversității în clasă, adaptarea stilurilor de predare și dezvoltarea sensibilității culturale (Gay, 2010).

Instituțiile de învățământ superior trebuie, la rândul lor, să adopte strategii instituționale coerente pentru promovarea competențelor interculturale. Acestea pot include internaționalizarea curriculumului (Leask, 2015), dezvoltarea de programe de sprijin pentru studenții internaționali și crearea unor spații de dialog intercultural. Integrarea acestor inițiative contribuie la construirea unui climat educațional incluziv și favorabil învățării.

Nu în ultimul rând, evaluarea competenței interculturale reprezintă o provocare importantă. Aceasta necesită instrumente complexe care să surprindă nu doar cunoștințele declarative, ci și abilitățile și atitudinile manifestate în contexte reale. În acest sens, metodele calitative, precum portofoliile reflexive sau evaluarea bazată pe experiență, sunt considerate mai adecvate decât testele standardizate.

5. Direcții pedagogice pentru îmbunătățirea comunicării

Îmbunătățirea comunicării în mediul universitar multicultural necesită adoptarea unor strategii pedagogice adaptate diversității culturale și lingvistice. Aceste strategii trebuie să fie integrate în mod sistematic în practicile didactice și să reflecte o abordare centrată pe student și pe incluziune. În literatura românească, această idee este susținută prin accentul pus pe individualizarea și diferențierea instruirii (Cristea, 2010).

Clarificarea normelor academice este esențială pentru reducerea incertitudinii. Comunicarea didactică eficientă presupune transparență și structurare clară a mesajului (Dumitru, 2001). În același timp, utilizarea metodelor interactive contribuie la crearea unui mediu participativ și incluziv (Bocoș, 2013).

Învățarea colaborativă facilitează interacțiunea interculturală și dezvoltarea competențelor sociale. Din perspectivă socio-pedagogică, grupul de învățare reprezintă un spațiu de socializare și de construcție a identității (Păun, 1999).

De asemenea, managementul eficient al clasei contribuie la optimizarea comunicării. Organizarea activităților, gestionarea conflictelor și crearea unui climat pozitiv sunt elemente esențiale în contexte multiculturale (Iucu, 2006).

Un prim demers esențial îl constituie implementarea pedagogiei incluzive, care presupune adaptarea conținuturilor, metodelor și evaluării pentru a răspunde nevoilor unui public divers. Gay (2010) subliniază importanța unei predări sensibile la diversitatea culturală, care valorizează experiențele studenților și le integrează în procesul de învățare. Această abordare contribuie la crearea unui mediu în care studenții se simt respectați și încurajați să participe activ.

O altă direcție importantă este clarificarea explicită a normelor și așteptărilor academice. În contexte multiculturale, presupunerile implicite privind comportamentele academice pot genera confuzii. Prin urmare, profesorii trebuie să comunice clar cerințele legate de evaluare, participare, integritate academică și stilul de lucru. Această transparență reduce incertitudinea și facilitează adaptarea studenților internaționali.

Utilizarea unui limbaj accesibil și a strategiilor de sprijin lingvistic reprezintă, de asemenea, o practică esențială. Simplificarea discursului fără a compromite rigoarea academică, utilizarea exemplelor concrete și oferirea de resurse suplimentare pot sprijini înțelegerea conținuturilor. În plus, integrarea activităților de dezvoltare a limbajului academic în cadrul disciplinelor contribuie la îmbunătățirea competențelor lingvistice ale studenților.

Învățarea colaborativă constituie o altă strategie eficientă pentru dezvoltarea comunicării interculturale. Activitățile de grup care reunesc studenți din medii diferite stimulează schimbul de perspective și dezvoltarea abilităților de negociere a sensului. Totuși, pentru ca aceste activități să fie eficiente, este necesară o structurare atentă și o mediere activă din partea profesorului.

Un rol important îl are și feedbackul intercultural sensibil. Modul în care este oferit feedbackul trebuie adaptat la diversitatea culturală a studenților, ținând cont de diferențele în percepția criticii și a aprecierii. Un feedback constructiv, clar și echilibrat poate sprijini dezvoltarea academică fără a genera disconfort sau demotivare.

În plus, integrarea tehnologiilor educaționale poate facilita comunicarea în contexte multiculturale. Platformele digitale permit accesul la resurse variate, oferă oportunități de interacțiune asincronă și pot reduce presiunea comunicării în timp real pentru studenții care se confruntă cu dificultăți lingvistice.

Universitățile trebuie să adopte o abordare instituțională integrată, care să susțină aceste practici pedagogice prin politici, resurse și programe de formare. Comunicarea eficientă în mediul multicultural nu poate fi responsabilitatea exclusivă a indivizilor, ci trebuie să fie rezultatul unui efort colectiv și sistematic.

Dezvoltarea competențelor interculturale și implementarea unor strategii pedagogice adecvate sunt interdependente și contribuie împreună la crearea unui mediu educațional în care diversitatea devine o resursă pentru învățare, nu o barieră.

BIBLIOGRAPHY:

1. Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities. Journal of Research in International Education, 5(2), 131–154.
2. Banks, J. A. (2008). An Introduction to Multicultural Education. Pearson.
3. Bocoș, M. (2013). Instruirea interactivă. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
4. Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters.
5. Cristea, S. (2010). Fundamentele pedagogiei. București: EDP.
6. Cucoș, C. (2006). Pedagogie. Iași: Polirom.
7. Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence. Journal of Studies in International Education, 10(3), 241–266.
8. Dumitru, I. (2001). Comunicare și învățare. București: EDP.
9. Gay, G. (2010). Culturally Responsive Teaching. Teachers College Press.
10. Guillén-Yparrea, N., & Ramírez-Montoya, M. S. (2023). Collaboration through intercultural competencies. Cogent Education.
11. Iucu, R. B. (2006). Managementul clasei de elevi. Iași: Polirom.
12. Leask, B. (2015). Internationalizing the Curriculum. Routledge.
13. Mittelmeier, J., et al. (2024). Internationalisation and student outcomes. Journal of Studies in International Education.
14. Neculau, A. (coord.) (2004). Manual de psihologie socială. Iași: Polirom.
15. Ou, W., Gu, M. M., & Hult, F. M. (2020). Translanguaging in higher education. International Journal of Multilingualism.
16. Păun, E. (1999). Școala – abordare sociopedagogică. Iași: Polirom.
17. Volcic, Z., et al. (2023). Intercultural communication during pandemic. Intercultural Education.
18. Yu, B., & Wright, E. (2024). Intercultural communication and adaptation. Journal of Multilingual and Multicultural Development.
19. Ramstrand, N., et al. (2024). Intercultural competence in higher education. Education Inquiry.

NAȘUL TV, AN OASIS OF LIBERTY IN THE ROMANIAN MASS-MEDIA ENVIRONMENT

Sorin Gheorghe Suciu
Lecturer, PhD, Sapientia Hungarian University of Transylvania

Abstract: *Starting from Ben Bagdikian's assertion that by the end of the last century the American journalist was already, "like a small trout on a heavy line" held by the "fishing rods" of White House politicians, our paper hermeneutically explores the decay of the press. Nowadays, for the most part, the press has become merely a loudspeaker for those who are in power behind governments. In this regard, given the current context of cascading crises, we highlight the importance of having bastions of truth within the local media landscape. One of them is "Nașul TV," serving as an alternative voice to the "official" narrative on various issues of public interest.*

Keywords: *free press, truth, manipulation, political inference, economical constraints*

1. Preambul

Mai întâi, deoarece nu fumez, nu pot spune, precum Cocoșilă, că „m-am gîndit... am făcut la țigări, iar m-am gîndit..."[1] până am înțeles. Apoi, doar gândind, nu prea am a înțelege, pentru că, vorba evreului, „omul gândește, Dumnezeu râde"[2]. Dar, la ce m-aș fi putut oare gândi atât de intens? Având în vedere faptul că lucrarea de față a fost redactată pentru a fi prezentată în cadrul unei conferințe despre presă și cultură în spațiul european, mai precis pe tema ingerinței factorului politic și economic în mass-media[3], libertatea presei ar fi obiectul gândirii mele, mai mult sau mai puțin profunde. Prin urmare, lucrarea aceasta se vrea a fi un punct de pornire pentru un studiu de caz pe un subiect fierbinte, mai ales în zilele noastre. Interesul meu vine din faptul că, încercând a mă orienta în peisajul presei autohtone al anului de grație 2011, busola-mi nu prea mai găsea nordul. Astfel, am marșat pe proiectul „NasulTV", lansat prin subscripție publică, după eșuarea visurilor de mărire regional europeană ale lui Radu Moraru & echipa, care construiseră brandul în cadrul televiziunii „B1TV", unde presiunea politicului pe George Marius (Bobby) Păunescu, patronul postului, devenise prea puternică. Consecința acestui fapt a fost că echipa „Nașul" a încercat asocierea cu unul dintre magnații[4] „români" de presă, în ascensiune, nițel mai discreți, și la acea oră, în proiectul de televiziune generalistă al RCS&RDS, „ZeceTV". Asocierea a eșuat, probabil din cauze care stau la baza supranumelui actual al trustului, și anume „UM Digi 24", poreclă străvezie și destul de des vehiculată în mediul de presă de pe la noi.

[1] Marin Preda, *Moromeții,* vol. I, ESPLA, București, 1960, p. 290.
[2] „Există un proverb evreiesc admirabil: *Omul gândește, Dumnezeu râde* (...). Îmi place să cred că arta romanului a venit pe pământ ca ecoul râsului lui Dumnezeu. Dar de ce râde Dumnezeu privindu-l pe omul care gândește? Fiindcă omul gândește și adevărul îi scapă. Fiindcă cu cât gândesc mai mult, cu atât gândirea unuia se îndepărtează de gândirea altuia. Și, în fine, pentru că omul nu este niciodată ceea ce gândește el a fi" (Milan Kundera, *Arta romanului*, traducere din franceză de Simona Cioculescu. Editura Humanitas, București, 2008, p. 195).
[3] Din păcate, și la noi, politicul se află într-un păgubos concubinaj cu economicul. Păgubos pentru antreprenorul corect și omul de rând, desigur.
[4] Este vorba de Zóltán Tészári, fost sportiv, „rivuluționar" cu patalama, apropiat de Marius Vizer și, zice-se, de serviciile secrete, motiv pentru care trustul de presă pe care îl patronează e „alintat" în breaslă ca „UM Digi 24". (Andrei Anca, *Miliardarul fără chip este cel mai puternic om din România. Secrete și legende,* în „Vocea banilor", 24.09.2021, disponibil la https://voceabanilor.ro/povestea-reala-a-lui-zoltan-teszari-patronul-digi-miliardarul-fara-chip-este-cel-mai-puternic-om-din-romania-secrete-si-legende-exclusiv, accesat la 21.02.2024).

Trecând la titlul lucrării, m-am gândit că un cuvânt autohton[5], chiar dacă de origine slavă, care să facă trimitere și la geniala „Poiană a lui Iocan", dacă tot amintii de Cocoșilă, ar fi mai potrivit decât consacrata oază arăbească. Metaforic, un loc verde, de la poalele muntelui, poate sugera și un urcuș abrupt întru culmea libertății... presei, albastrul cerului... ca poartă a Împărăției. Riscul mare e pariul pe sursă, care poate sau nu a se ridica la înălțimea aspirațiilor. Tăpșanul, blog-ul de știri „NasulTV", fu, un timp, loc de popas pentru „fluturii liberi", avizi de informații corecte, comentatori ai știrilor și visători incorigibili întru o Românie sănătoasă, debarasată de complexe. Totul se duse de râpă, însă, odată cu asaltul concertat al trolilor plătiți regește din poșetuțele fără fund ale marilor „duamne" ale puterii momentului[6], ajunse și ele mărunțite în malaxorul marasmului economico-politic al României de azi, pe de o parte, dar și al inserțiilor mai fine ale unor comentatori mai mult sau mai puțin interesați în a stârni gâlceavă sau a tăia din fașă idei.

2. În țara orbilor, chioru' e împărat

Cât despre televiziunea „NașulTV", avem o mostră de informare avizată, de la sursă, care, în aprilie 2020, în România, suna a profeție, iar profetul a nebun, când, de fapt, se dovedi din nou adevărul zicalelor, atât a celei cu orbul și împăratul, cât și a celei cu profetul și țara lui. Mai exact, este vorba de anticiparea dezvoltării „crizei covid" (care s-a dovedit, până la urmă, că nu a fost una legată de sănătate, ci de control[7]), făcută în aprilie 2020, din Canada, unde sursele de informare erau încă departe de cenzura feroce și propaganda sălbatică a României cioclilor apocaliptici îmbrăcați în geci negre de piele, adevărate ventilatoare de frică, funcționând la turație maximă, 24/24: „Se încearcă tot felul de metode: pașaportul biometric, cu certificat că ești vaccinat. (...) jocul planetar, e atât de evident aici, în Statele Unite și în Canada, încât mă mir că încă românii nu văd liber ce se întâmplă. Poate că aici și presa are un rol negativ. (...) Doamna Merkel vrea brățări, așa... Acum nu mai ești declarat dușman al poporului, cum te declarau staliniștii, acum ești dușman al sănătății poporului fiindcă ai coronavirus"[8].

Acuma, teoretic, informațiile din presă ar trebui să fie corecte și confirmate din cel puțin trei surse. Din păcate, azi, presa a ajuns, în marea ei majoritate, doar o portavoce a guvernării, după cum ne arată și Noam Chomski sau Dan Bagdikian, intervievați de David Barsamian și publicați în volumul *Stenographers to Power. Media & Propaganda*. Referindu-se la aparenta diversitate de opinii din dezbaterile publice pe teme sensibile, Chomski ne arată cum funcționează, de fapt, cenzura: „Ei trebuie să controleze ce gândești. (...) Una dintre căile prin care controlezi ce gândesc oamenii este aceea de a le da impresia că există o dezbatere reală a problemei, dar această dezbatere trebuie menținută între niște limite foarte stricte. De exemplu, trebuie să fii sigur că ambele părți ale dezbaterii acceptă anumite presupoziții, iar aceste presupoziții se dovedesc a fi tocmai sistemul propagandistic. Atâta timp cât toată lumea acceptă sistemul propagandistic poți avea o dezbatere"[9]. Această decădere a presei, devenită portavoce a puterii, e subliniată și de Lucas A. Powe jr. în lucrarea *The Fourth Estate and the Constitution: Freedom of the Press in America*, unde ni se arată că presa a ajuns din a patra putere în stat, doar a patra ramură a guvernării. De altfel, presa aliniată e ilustrată perfect de o

---

[5] „***tăpșan*** *sn* [At: (a. 1509) ap. D. BOGDAN, GL. 109 / V: (reg) ***tep~, top~*** / Pl: *~e, ~uri* / E: ***tăpși*** + *-ean*] **1** (Pop) Loc neted și ușor înclinat (acoperit cu verdeață), aflat la baza versantelor și povârnișurilor în regiunile de deal și de munte (...). **4** (Pop) Loc viran mai ridicat, aflat de obicei în mijlocul unui sat (sau al unei curți), unde se face hora, unde se strâng oamenii în zilele de sărbătoare, unde se joacă copiii" (Coteanu, Ion, *Micul Dicționar Aacademic*, vol. 2, Editura Univers Enciclopedic, București, 2010, disponibil la https://dexonline.ro/sursa/mda2, accesat la 27.02.2025).

[6] Elena Udrea și metodele de trolare ale „echipei" sale de sunet și imagine.

[7] Vezi și lucrarea *Gazetarul de azi. Somn ușor în Patul lui Procust,* publicată în Cătălin Negoiță (coord.), *Mediamorfoze VIII. Deontologia jurnalistică în era digitalizării,* Editura Tritonic, București, 2024, pp. 255-270.

[8] Radu Moraru, *Ce se întâmplă*, „NasulTV", 06.04.2020.

[9] Noam Chomski în David Barsamian, *Stenographers to Power. Media & Propaganda*, Common Courage Press, Monroe, Me, 1992, pp. 7-8.

metaforă a lui Bagdikian, care, vorbind despre relația dintre politicienii din Washington DC și ziariștii înfometați de știri de ultima oră și la prima mână, îi prezintă pe aceștia din urmă aliniați „ca păstrăvul mic pe un fir întins". La această performanță s-a ajuns și prin constrângeri economice, acolo unde bocancul țintat al politicului are încă niscai rețineri într-a călca mai apăsat pe tăpșane.

Consecințele acestei decăderi le vedem în ascensiunea fulminantă a influenței mijloacelor social media în domeniul informării populațiilor lumii[10], pornite din începutul de implozie al presei tradiționale care, cu subvențiile guvernamentale tăiate, gâfâie amarnic, la limita supraviețuirii, încorsetată de propriile-i slăbiciuni. Un exemplu elocvent este trustul „Politico", un mare scandal izbucnind în Statele Unite odată cu pomenirea elefantului din încăpere, după cum se poate vedea pe pagina USASPENDING.gov[11]. Pe acest subiect, Karoline Leawitt, secretarul de presă al Casei Albe declara: „După ce am venit aici, în sala de ședințe, am fost informată cu privire la finanțarea din partea USAID pentru mass-media, inclusiv Politico, care știu că are un loc în această sală, și pot să confirm că cele peste 8 milioane de dolari din banii contribuabililor care au mers, în esență, la subvenționarea abonamentelor la „Politico" pe banii contribuabililor americani, nu vor mai avea loc"[12].

Pe de altă parte, când sari din lac în puț (așa cum o fac „politicienii" și „ziariștii" noștri de carton, cu mici dar notabile excepții care, de fapt, confirmă regula), o mostră de presă dâmbovițeană cred că ne-ar scuti de orice alte discuții pe această temă. Așadar, iată un dialog aproape suprarealist în esența sa, un dialog de râsu' plânsu', dacă e să ne gândim la esența noastră, a românilor, de fapt, cei care trecem prin vremuri, sub vreme, ca-n basme, cu un ochi râzând, cu celălalt plângând: „Domnule Becali, dumneavoastră ați mai candidat la alegerile prezidențiale din România și vreau să vă întreb cât costă o campanie prezidențială independentă, cât costă?" (...) „Păi, da... da' atunci am candidat să trag partidul, dar acum candidez să câștig, dacă candidez! Atunci eu știam că nu câștig... acuma pe mine o să mă coste zero lei și știi de ce? Mă sună Porumbel, și, dacă de exemplu, o să mă susțină și Gâdea... că Gâdea vreau diseară să dea tot ce am vorbit cu tine, să dea din nou Gâdea, dacă vreți să terminăm cu Georgescu..." „Domnule Becali, noi nu facem campanie pentru candidații la președinție..." „Păi, cum nu faceți, nu faceți... păi nu mi-ați spus să vă scap de el? Nu mi-ai spus înainte «scăpați-ne de nebun»? Nu mi-ai spus așa?"[13] Pentru conformitate, dialogul de mai sus a avut loc în cadrul televiziunii „Antena 3 CNN", la oră de maximă audiență, între prompterista porumbel (Cătălina Porumbel) și 'nea Jiji (George Becali), două personaje care l-ar putea readuce printre noi pe eternul Caragiale, invidios nevoie mare pe materialul de lucru fără număr din coca pânii noastre cea de toate zilele. Tradus în termeni simpli, dialogul de mai sus este încarnarea proverbului cu bâta și crăpătura, deoarece biata porumbea ar fi vrut să dea'n catindatul „câh! câh!" cu catindatul de „bonbon" pe post de bâtă, subliniind că o campanie electorală e scumpă, dom'le, a naibii de scumpă, nu ieftină ca braga lu' nea Peșchir[14], dar nu făcu decât un crater de toată frumusețea în credibilitatea mass-media românești, la maxim șubrezită deja. Ce e mai trist, însă, e faptul că pe pagina antenei de-a treia-alu' sienen, știrea video publicată pe 21.02.2025 la orele 16.11 a fost modificată la orele 16.49... și nu mai conține

[10] Nici asta nu e bine, din păcate, pentru că nu te poți informa corect și coerent din filmulețele de 30 de secunde de pe „Tik-Tok", de exemplu.

[11] RECIPIENT PROFILE, POLITICO, LLC, disponibil la https://www.usaspending.gov/recipient/fa0cefae-7cfb-881d-29c3-1bd39cc6a49e-C/latest, accesat la 24.02.2025

[12] Steven Nelson, *Fed agencies ending $8M Politico contracts after Elon Musk calls them 'wasteful' use of taxpayer money,* „The New York Post", 05.02.2025, disponibil la https://nypost.com/2025/02/05/us-news/fed-agencies-ending-8m-politico-contracts-after-elon-musk-calls-them-wasteful-use-of-taxpayer-money/, accesat la 24.02.2025.

[13] Dialog la Antena 3 CNN între Cătălina Porumbel și Gigi Becali, redat în Luminița Arhire, *LUI GIGI BECALI I-A IEȘIT UN PORUMBEL-CĂTĂLINA PE GURĂ,* „ActiveNews", 24.02.2025, disponibil la https://www.activenews.ro/opinii/Luminita-Arhire-LUI-GIGI-BECALI-I-A-IESIT-UN-PORUMBEL-CATALINA-PE-GURA-195456, accesat la 24.02.2025.

[14] Bogdan Peșchir, sponsorul benevol al campaniei de pe „Tik-Tok" a candidatului independent la Președinția României, Călin Georgescu, audiat și anchetat pentru o presupusă manipulare a alegătorilor.

decât acest text: „Călin Georgescu nu ar trebui să aibă dreptul să candideze la alegerile prezidențiale, a spus George Becali, vineri, la Antena 3 CNN. Parlamentarul AUR a spus că reprezintă o «amenințare la adresa identității...»”[15].

Prin urmare, pare-se că sienenu’ de Dâmbovița a bătut deja orwellianul Minister al Adevărului, aproape în direct. Porumbelul pe gură scăpat pare că la loc se vru a fi-ndesat... și de seamă nu s-ar fi băgat... de nu era doamna Luminița Arhire ca să consemneze știrea și s-o transforme-ntr-un pamflet de toată frumusețea. Problema, serioasă, însă, în pofida limbajului meu mai lax, este că informațiile dispar din mediul online într-un ritm alarmant, așa cum au decoperit cercetătorii de la „Pew Research Center”, care au ajuns la următoarea concluzie: „în anul 2023, un sfert din paginile web existente între 2013 și 2023 nu mai erau accesibile; 23% din paginile web conțin cel puțin un link rupt; 21% din paginile guvernamentale conțin cel puțin un link defect; site-urile de știri – fie că au un trafic ridicat sau scăzut – au aproximativ aceeași probabilitate de a avea link-uri nefuncționale; paginile web ale administrațiilor locale au o probabilitate foarte mare de a avea link-uri defecte”[16] etc. De altfel, „ziariștii” noștri cu epoleți schimbă în timp real chiar și titlurile articolelor[17], așa cum a făcut Dan Tapalagă, de la „G4Media”, după ce a realizat (sau după ce i s-a ordonat să repare greșeala) că a folosi termenul „inamic” pentru definirea unui aliat strategic al României (aliat strategic de la care, prin fondurile USAID, amintite anterior, și o mare parte a presei din România a păpat o pâine albă), în urma inflamării consecutive declarațiilor vicepreședintelui S.U.A. la adresa „democrației” din România.

3. Nou-limba și libertatea presei

Revenind la nivelul macro, prognoza e nițel cam sumbră, cel puțin în capul unora, care se cam dau cu el de... încăpățânarea oilor de pe tăpșane. Astfel, în nou-limba deja în uz, aceștia gânguresc candid (cacofonie intenționată) anticipând o nouă guvernanță, sustenabilă, plină de „democrație” suprasaturată cu stakeholderi non-guvernamentali, care, deocamdată, scâncesc din cauza interdicției de a aproba și ei, tacit, pactul pentru viitor din sală, de la ONU, care e, totuși, măcar cu numele, a națiunilor adunare generală, încă. În 2023, în timpul în care se desfășurau sesiunile de lucrări ale Adunării Generale a ONU, au avut loc și întrunirile Forumului Economic Mondial, prilej cu care onor membrii acestuia nu se mai sfiiră deloc într-a declara, pe față, că Primul amendament al Constituției SUA îi cam încurcă în realizarea măreților lor planuri. Astfel, John Kerry, fost Secretar de Stat al administrației Obama a afirmat: „Primul Amendament este un obstacol major pentru abilitatea noastră de a stârpi (dezinformarea). Ca să îți câștigi... dreptul de a guverna, nu poți decât să speri că vei câștiga un număr suficient de voturi ca să fii liber să implementezi schimbarea”[18]. Cu alte cuvinte, adică în traducere liberă a nou-limbii: libertatea de expresie este „o amenințare la adresa democrației globale”, pentru că oficialii guvernamentali nu mai reușesc să controleze informația. Acest fapt fusese deja subliniat, în anii ‘70 ai secolului trecut, printre alții, de către fostul președinte al CBS, Richard Salant: „Treaba noastră e să nu-i dăm publicului ce dorește

---

[15] *** *Gigi Becali: Candidatura lui Călin Georgescu trebuie interzisă*, 21.02.2025, disponibil la https://www.antena3.ro/video/gigi-becali-candidatura-lui-calin-georgescu-trebuie-interzisa-e-o-amenintare-la-adresa-romaniei-215001.html

[16] Athena Chapekis et all, *When Online Content Dissapears*, Pew Research Center, 27.05.2024, disponibil la https://www.pewresearch.org/data-labs/2024/05/17/when-online-content-disappears/, accesat la 27.02.2024.

[17] Conform lui Bogdan Tiberiu Iacob, dându-și seama că aliatul strategic nu poate fi considerat inamic, Dan Tapalagă, de la „G4 Media”, a schimbat, de pe o zi pe alta, titlul articolului în care se inflamase pe tema declarațiilor lui J. D. Vance, vicepreședintele S. U. A. (Cronicar, *UE a cumpărat presa cu 132 milioane euro: Antena 3, Spot Media și G4Media printre beneficiari...*, „ActiveNews”, 15.02.2025, disponibil la https://www.activenews.ro/stiri-dezvaluiri/UE-a-cumparat-presa-cu-132-milioane-euro-Antena-3-Spot-Media-si-G4Media-printre-beneficiari.-Tapalaga-a-declarat-SUA-cel-mai-important-partener-strategic-al-Romaniei-drept-INAMIC-la-fel-ca-propagandistii-URSS-195268, accesat la 27.02.2025.

[18] Tyler Durden, *John Kerry Says The Quiet Part Out Loud: "First Amendment Stands As Major Block" To "Govern"*, „ZeroHedge”, 30.09.2024, disponibil la https://www.zerohedge.com/political/john-kerry-says-quiet-part-out-loud-first-amendment-stands-major-block-govern, accesat la 27.02.2025.

ci ceea ce hotărâm noi că va primi”[19]. Declarația a fost actualizată de disperarea cu care „omul davosian” încearcă să impună o cenzură draconică într-o lume în care „elitele” simt că le fuge pământul de sub picioare: „Nu cu mult timp în urmă noi eram stăpânii știrilor, noi eram paznicii și eram, în foarte mare măsură, stăpânii faptelor. Dacă noi am spus ceva în Wall Street Journal sau în New York Times, atunci acel ceva era un fapt. Astăzi, oamenii pot accesa tot felul de surse de informare și pun la îndoială, din ce în ce mai mult, ceea ce spunem noi”[20]. Dacă punerea la îndoială a narativului oficial e un lucru blamabil și deranjează autointitulatele „elite” (bântuite azi de listele lui Epstein) într-atât încât să încerce a suprima Primul Amendament, asta nu arată decât că societatea are încă anticorpii necesari pentru a lupta cu aparatele guvernamentale supradimensionate și putrede din cauza corupției endemice.

4. Presa nealiniată – morcovul și biciul

Reîntorși pe mioriticul plai, ne reamintim de ceea ce Alis Popa a numit „pandemia de ciclon”, într-un articol concentrat, în care, pornind de la isteria cauzată de amplificarea irațională și artificială a unui banal fenomen meteorologic, subliniază modul de folosire a mass-media întru transferul responsabilității autorităților pe umerii populației, care se vrea a fi ținută într-o stare de frică perpetuă: „Trompetele sistemului, indiferent de poziția lor în presă sau printre «influenceri», au în comun încercarea subversivă de a ne face pe toți să ne simțim VINOVAȚI. Că plouă, că există inundații, că e secetă, că se propagă virozele, că se distruge bariera de corali, că pe planetă se poartă războaie, că drogații produc accidente pe șosele, categoric, orice se întâmplă, e numai și numai din vina noastră!”[21] Nimic nou sub soare, însă, deoarece și această metodă a fost anticipată de către John Coleman, către finele trecutului secol: „Șocurile viitorului reprezintă o serie de evenimente ce survin atât de rapid încât creierul uman nu poate asimila enorma cantitate de informație. (...) Știința a demonstrat că există limite clare pentru numărul și natura schimbărilor cărora mintea umană le poate face față. După șocuri violente și numeroase, marea masă a populației vizate nu mai vrea să facă alegeri. Se instalează, astfel, apatia, deseori precedată de explozii iraționale de violență”[22]. Dacă ne gândim că după „pandemie”, sfârșită abrupt, a venit războiul din Ucraina, cu întreg spectrul de perspective sumbre și în paralel se marșa puternic pe efectele presiunii generate de politicile de anihilare a „încălzirii globale”, observăm, pe viu, cum se pun în aplicare aceste metode.

Concret, raportat la cazul televiziunii de la care a plecat articolul acesta, suflul proaspăt de libertate s-a dorit a fi stins prin diverse metode, mai întâi prin îmbierea cu morcovul, iar mai apoi, cu scoaterea la vedere a biciului din dotare. Astfel, în pauza unei emisiuni în care Radu Moraru punea întrebări incomode fostului Ministru al Economiei, Dan Ioan Popescu, acesta din urmă a prezentat o „ofertă de nerefuzat”: „Domnu’ Nașu, dar dumneavoastră n-aveți publicitate de la Petrom? (...) Acum sun să vă dea 700.000”[23]. Dacă morcovul a fost insuficient, s-a recurs la bici, amenințările, mai voalate sau mai directe, după caz, venind de la o întreagă pleiadă de autosuficienți vremelnici cu aere de aristocrați, dar care, de fapt, sunt simpli slujbași publici în fișa postului, cum ar fi Adrian Năstase sau Elena Udrea, ca să numim doar doi dintre ei. Totul a culminat cu tentativa de furt a televiziunii, reușită, temporar, sub „oblăduirea” lui Florian Coldea, cel căruia marii ziariști ai nației nici nu aveau curajul de a-i pomeni numele (la

[19] Florin Mătrescu, *Holocaustul roșu*, Editura Făt Frumos, București, 1996, p. 339.
[20] Emma Tucker, editor șef la Wall Street Journal, dezbatere cu tema *Defending Truth,* în cadrul Forumului Economic Mondial, Davos, 18.01.2024, 10’10’’ - 10’30’’, disponibil la https://www.weforum.org/events/world-economic-forum-annual-meeting-2024/sessions/defending-truth-battling-disinformation-for-information-integrity/, accesat la 25.01.2024.
[21] Alis Popa, *Pandemia de ciclon,* „ActiveNews”, 30.09.2024, disponibil la https://www.activenews.ro/opinii/Pandemia-de-Ciclon-192256, accesat la 27.02.2025.
[22] John Coleman, *The Beatles and the Aquarian Conspiracy*, „Educate Yourself”, disponibil la https://educate-yourself.org/cn/colemanbeatlesandAquarianConspiracy01mar07.shtml, accesat la 20,09.2022.
[23] Radu Moraru în Mihai Pâlșu, *Radu Moraru, președinte. Politicienii și-au găsit Nașul,* Editura Secunda, București, 2019, p. 212.

cea dată, că azi...[24]). Modul de operare e grăitor pentru nivelul de decădere al instituțiilor statului român: „Deci au vrut să mă intimideze, prin mama mea. Oameni în vârsta, trecuți chiar de 80 de ani, cu operații grele, toți prieteni ai mamei mele, au fost anchetați și duși sub escortă la Poliție. Cine conducea Operatiunea? Nicolae Plăiașu, șeful ONPCSB, a anchetat pensionarii României, în frunte cu mama, pentru spălare de bani și finanțări teroriste”[25].

O altă metodă de „corecție” este bombardarea posturilor de radio/televiziune cu amenzi dacă ies din acel cadru al dezbaterilor impuse de aparenta libertate a presei, despre care vorbea Chomski. Un exemplu de astfel de amendă este cea pe care a aplicat-o CNA-ul postului „NașulTV” pentru o emisiune dedicată economiei României, emisiune în care istoricul Florin Șandru, de la INST[26], a făcut o comparație între elementele macro-economice ale țării noastre din perioada de dinainte de 1989 și situația actuală. Motivul amenzii de 25.000 de lei a fost „apologia regimului totalitar”. Prin urmare, apelându-se la constrângeri economice de tipul amenzilor CNA, se încearcă a se pune botniță, atunci când nu mai ai puteri discreționare, date de starea de urgență, cum a fost cazul închiderii de către ANCOM a site-urilor „justițiarul.ro” (cel care îl cam încorseta nițel pe herr guwerner de la Hermanstadt) sau „romania-veche.ro”. Problema mare e și cu gradul de incompetență al slujbașilor CNA, care reiese din motivarea cel puțin nepotrivită a măsurii punitive[27]. Bine, am putea spune că 25.000 de lei nu e o sumă prea mare, dar pentru o televiziune care nu beneficiază de publicitate, care există, în mare parte, din donații ale telespectatorilor dornici de informații corecte, este. Sau că, dacă ai dreptate, există justiția, când, se știe bine cum acționează justiția în România. Reparația ar fi doar morală, deoarece recuperarea banilor de amendă după șapte ani nu îți acoperă, să zicem, costul parcării din zona tribunalului bucureștean. Ceea ce e îngrijorător, însă, e faptul că un termen de judecată care unora li se dă în interval de ani de zile, altora, cum a fost cazul recent al deciziei de închidere pentru amenzi CNA neplătite a „Realitatea Plus” (rebotezată pentru a nu se plăti taxe de zeci de milioane de euro la stat), li se fixează de azi pe mâine[28].

Un alt aspect de menționat aici este cel al subvenționării mascate a mass-media românești, și nu numai (vezi scandalui „Politico”, amintit mai sus), prin reclame comerciale direcționate la ordin politic (vezi oferta lui Dan Ioan Popescu pentru „NașulTV”, evocată anterior), sau, mai nou, direct din fondurile guvernamentale, așa cum reiese din „Situația Angajamentelor și Ordonantarilor pe Articolul A510103203030”[29], unde sunt vizibile sumele plătite de Guvernul României trusturilor de presă, în perioada „pandemiei”, pentru publicitate direcționată pe campania de „vaccinare”, publicitate agresivă cu încălcarea flagrantă a legilor în vigoare[30], care nu permit, de exemplu, folosirea reclamelor pentru servicii medicale experimentale, așa cum a fost cazul „vaccinurilor”[31] anti-covid.

---

[24] Simona Ionescu, *Ion Cristoiu a știut că Florian Coldea va ajunge „un robot pe cont propriu”, „*evz.ro”, 24.05.2024, disponibil la https://evz.ro/ion-cristoiu-a-stiut-ca-florian-coldea-va-ajunge-un-robot-pe-cont-propriu.html, accesat la 27.02.2025.

[25] Mihai Pâlșu, *op. cit.*, pp. 160-161.

[26] Cronicar, *Gabriela Calițescu, despre sancțiunea abuzivă a CNA de 25.000 de lei: Democrație sau execuție, judecați voi!,* „ActiveNews”, disponibil la https://www.activenews.ro/stiri/Gabriela-Calitescu-despre-sanctiunea-abuziva-a-CNA-de-25.000-de-lei-Democratie-sau-executie-judecati-voi-192123, accesat la 27.02.2025.

[27] „**apologie** sf [At: DA / Pl: ~ii / E: fr **apologie**, lat **apologia**] 1-2 Scriere sau discurs de apărare a cuiva (împotriva unor învinuiri). 3 (Pex) Laudă (aprinsă) a meritelor cuiva sau a ceva” (MDA, 2010).

[28] Ionuț Mureșan, *Sancțiunea CNA în cazul Realitatea Plus, întoarsă „din pix” de judecători. Legea, interpretată „prin analogie” în favoarea televiziunii lui Maricel Păcuraru,* „Libertatea”, 30.04.2026, disponibil la https://www.libertatea.ro/stiri/sanctiunea-cna-in-cazul-realitatea-plus-intoarsa-din-pix-de-judecatori-legea-prin-analogie-interpretata-in-favoarea-televiziunii-lui-maricel-pacuraru-5718113, accesat la 09.05.2026.

[29] Secretariatul General al Guvernului, Situația Angajamentelor și Ordonantarilor pe Articolul A510103203030, disponibil la https://www.activenews.ro/documente/Contracte-media-CAMPANIE-INFORMARE.pdf, accesat la 27.02.2025.

[30] Portal Legislativ, *LEGE nr. 158 din 18 iulie 2008,* disponibil la https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/95934, accesat la 27.02.205.

[31] „The mode of action of COVID-19 mRNA vaccines should classify them as gene therapy products (GTPs), but they have been excluded by regulatory agencies/ Modul de acțiune al vaccinurilor COVID 19 cu mesager ARN ar trebui să le clasifice pe acestea ca produse de terapie genetică (GTPs) dar ele au fost excluse de agențiile de reglementare în domeniu” (Banoun

Nu în ultimul rând, ar mai fi marea problemă a fondurilor de campanie electorală, fonduri care sunt, de fapt, la fel ca cele amintite nițel mai sus, o formă de subvenționare a mass-media obediente. Cantitățile de cașcaval guvernamental din care s-au hrănit guzganii, șoarecii și șoriceii de presă ai României ultimei campanii sunt defalcate la Departamentul de Control al Finanțării Partidelor Politice și a Campaniilor Electorale[32].

De final, ca să închidem cercul, vedem azi cum, paradoxal, sutele de milioane de lei folosite de la buget de către partide pe propagandă electorală, din care cea mai mare parte s-au vărsat în buzunarele televiziunilor agreate, au fost spulberate de campania minimalistă de pe rețelele sociale ale unui candidat care nu a cheltuit niciun ban din fonduri publice. Scandalul creat de ascensiunea către cea mai înaltă funcție din stat a unui un outsider, anularea alegerilor, prelungirea ilegală a mandatului fostului președinte și poziționarea în tranșee împotriva aliatului de la care „sugea”[33] strategic toată clasa politică românească a ultimelor două decenii, ne-a aruncat în centrul războiului dintre două viziuni opuse asupra mersului lumii, cu șanse mari de a fi striviți, literalmente. La această stare de lucruri a contribuit, în mod decisiv, și presa din România, o presă sufocată de factorul politico-economic, care, la noi, din păcate, a ajuns a fi unul și același.

5. Concluzii

Ajunși la capătul scurtei noastre călătorii prin ograda tot mai îngustă a libertății presei, constatăm că se încearcă din greu a se betona până și ultimele tăpșane găbjite de ochiul atotvăzător al cenzurii. Rarele spații de sănătoasă respirație a breslei sunt supuse diferitelor metode de sufocare, doar, doar s-or da pe brazdă și or intra în corul tot mai „armonic” al toxicelor oficioase guvernamentale. Dacă supraviețuirea ziariștilor integri e tot mai grea în zilele noastre, cea a patronilor integri de presă e aproape imposibilă. Prinși între ciocanul politicului interesat de cântăreți în strună și nicovala angajaților care trebuie să pună de-ale gurii pe masa familiei, majoritatea fie își vând afacerea, fie încearcă a împăca lupul cu capra, și pe aceasta din urmă cu varza, făcându-se, ca tot românul, frate cu dracul, până trece puntea. Din păcate, micul compromis inițial este exploatat la maxim de un angrenaj care tinde a nu lăsa nimic la voia întâmplării, de unde și pleiada de „jurnaliști” acoperiți din presa românească, din care cea mai joasă speță a devenit ceea ce Ion Cristoiu numește „presa de jgheab”[34].

Din păcate, anchilozată în metehne vechi și supusă la presiuni majore din sfera politico-economică, presa de azi, când nu respiră pe ventilația artificială a subvențiilor mascate, caută soluții de supraviețuire în fața asaltului social-media, care propagă instantaneu un tip de informație concentrată, țintită prin algoritmi alimentați de baze de date din ce în ce mai consistente. După cum spuneam și la începutul acestei lucrări, nu e neapărat un lucru bun că presa tradițională e surclasată de noile canale informaționale, deoarece nu cred că îți poți face o imagine corectă despre un subiect pe baza unor clipuri video de 30 de secunde. Dar, asta se întâmplă, deja. Ba mai mult, „presa” online, asistată de așa-zisa inteligență artificială, a ajuns la un asemenea grad de poluare încât l-a determinat pe Noam Chomski să emită un avertisment

---

H., *mRNA: Vaccine or Gene Therapy? The Safety Regulatory Issues.* Int J Mol Sci. 2023 Jun 22;24(13):10514. doi: 10.3390/ijms241310514. PMID: 37445690; PMCID: PMC10342157).

[32] Departamentul de Control al Finanțării Partidelor Politice și a Campaniilor Electorale, disponibil la https://finantarepartide.ro/, accesat la 28.02.2025. Ele au fost sintetizate și diferențiate cromatic, pe partidele parlamentare și de către „NașulTV”: https://t.me/NasulTv/2972.

[33] Vezi tăierea fondurilor USAID de către noua administrație americană și aluzia la poziționarea strategică a lui Traian Băsescu, fostul Președinte al României, care, într-o situație privată, s-ar fi exprimat astfel: „Decat să sug… la mai mulți licurici mai mici, mai bine sug… la un licurici mai mare” (Oana Dobre, *Grupul Rosca-Stanescu ii arata pisica lui Basescu,* „HotNews”, 20.08.2005, disponibil la https://hotnews.ro/grupul-rosca-stanescu-ii-arata-pisica-lui-basescu-853429, accesat la 28.02.2025).

[34] „ Prin «La jgheab» am semnalat un adevăr crud pentru presa noastră. În fiecare redacție există cîte un angajat, desemnat de mogul să preia și se semneze (de cele mai multe ori fără să-l citească măcar) articolul fabricat în laboratoarele Serviciilor” (Ion Cristoiu, *.Lupta împotriva Corupției la Kiev – o răfuială sîngeroasă între Clanuri,* „cristoiublog.ro”, 25.01.2023, disponibil la https://www.cristoiublog.ro/lupta-impotriva-coruptiei-la-kiev-o-rafuiala-singeroasa-intre-clanuri/, accesat la 28.02.2025.

dur: „Produsele ingineriei pot fi benefice sau dăunătoare. Ambele aspecte apar în cazul ingineriei IA. Dezvoltarea actuală a marilor modele lingvistice (LLM-uri), incluzând chatboții, oferă instrumente de dezinfomare, defăimare și inducere în eroare a celor neîndeajuns informați. Amenințările sunt amplificate atunci când se combină cu imagini și replicatori de voce. Având diferite preocupări legate de aspectul dăunător al IA, zeci de mii de cercetători în domeniu au emis recent un avertisment, cerând un moratoriu[35] pe dezvoltarea IA din cauza amenințărilor pe care ei le percep”[36].

Alternativa sănătoasă o reprezintă gruparea cititorilor, telespectatorilor, ascultătorilor în jurul acelor oameni de presă care încă nu și-au pierdut credibilitatea și susținerea acestora prin diferite mijloace. După cum spuneam, televiziunea „NașulTV” a fost înființată prin subscripție publică, primul demers de acest fel din România, și este susținută prin donații ale celor care vor să se orienteze, cât de cât, în lumea de azi, o lume bombardată încontinuu de știri-șoc, menite a ne ține sub teroare, paralizați, întru realizarea acelui viitor utopic (sau distopic, depinde de perspectivă), o nouă ordine mondială, centralizată, orwelliană chiar...

BIBLIOGRAPHY:

1. Barsamian, David, *Stenographers to Power. Media & Propaganda*. Monroe, Me: Common Courage Press, 1992.
2. Anca, Andrei, *Miliardarul fără chip este cel mai puternic om din România. Secrete și legende,* în „Vocea banilor”, 24.09.2021, disponibil la https://voceabanilor.ro/povestea-reala-a-lui-zoltan-teszari-patronul-digi-miliardarul-fara-chip-este-cel-mai-puternic-om-din-romania-secrete-si-legende-exclusiv, accesat la 21.02.2025.
3. Arhire, Luminița, *LUI GIGI BECALI I-A IEȘIT UN PORUMBEL-CĂTĂLINA PE GURĂ*, „ActiveNews”, 24.02.2025, disponibil la https://www.activenews.ro/opinii/Luminita-Arhire-LUI-GIGI-BECALI-I-A-IESIT-UN-PORUMBEL-CATALINA-PE-GURA-195456, accesat la 24.02.2025.
4. Banoun H., *mRNA: Vaccine or Gene Therapy? The Safety Regulatory Issues*. “PubMed”. Int J Mol Sci. 2023 Jun 22;24(13):10514. doi: 10.3390/ijms241310514. PMID: 37445690; PMCID: PMC10342157.
5. Chapekis, Athena et all, *When Online Content Dissapears,* Pew Research Center, 27.05.2024, disponibil la https://www.pewresearch.org/data-labs/2024/05/17/when-online-content-disappears/, accesat la 27.02.2025.
6. Coleman, John, *The Beatles and the Aquarian Conspiracy*, „Educate Yourself”, disponibil la https://educate-yourself.org/cn/colemanbeatlesandAquarianConspiracy01mar07.shtml, accesat la 27.02.2025.
7. Coteanu, Ion, Micul Dicționar Aacademic, vol. 2, Editura Univers Enciclopedic, București, 2010, disponibil la https://dexonline.ro/sursa/mda2, accesat la 27.02.2025.
8. Dobre, Ioana, *Grupul Roșca-Stănescu îi arată pisica lui Băsescu*, „HotNews”, 20.08.2005, disponibil la https://hotnews.ro/grupul-rosca-stanescu-ii-arata-pisica-lui-basescu-853429, accesat la 28.02.2025
9. Durden, Tyler, *John Kerry Says The Quiet Part Out Loud: "First Amendment Stands As Major Block" To "Govern"*, „ZeroHedge”, 30.09.2024, disponibil la https://www.zerohedge.com/political/john-kerry-says-quiet-part-out-loud-first-

[35] *** *Pause Giant AI Experiments: An Open Letter*, „Future of Life Institute”, 22.03.2023, disponibil la https://futureoflife.org/open-letter/pause-giant-ai-experiments/, accesat la 06.05.2026.

[36] Noam Chomski, intervievat de C. J. Polichroniou, *Noam Chomsky Speaks on What ChatGPT Is Really Good For*, „Common Dreams”, 05.03.2023, disponibil la https://chomsky.info/20230503-2/, accesat la 06.05.2026.

amendment-stands-major-block-govern, accesat la 27.02.2025.
10. Ionescu, Simona, *Ion Cristoiu a știut că Florian Coldea va ajunge „un robot pe cont propriu”*, „evz.ro”, 24.05.2024, disponibil la https://evz.ro/ion-cristoiu-a-stiut-ca-florian-coldea-va-ajunge-un-robot-pe-cont-propriu.html, accesat la 27.02.2025.
11. Kundera, Milan, *Arta romanului*, traducere din franceză de Simona Cioculescu. Editura Humanitas, București, 2008.
12. Mătrescu, Florin, *Holocaustul roșu*, Editura Făt Frumos, București, 1996.
13. Mureșan, Ionuț, *Sancțiunea CNA în cazul Realitatea Plus, întoarsă „din pix” de judecători. Legea, interpretată „prin analogie” în favoarea televiziunii lui Maricel Păcuraru,* „Libertatea”, 30.04.2026, disponibil la https://www.libertatea.ro/stiri/sanctiunea-cna-in-cazul-realitatea-plus-intoarsa-din-pix-de-judecatori-legea-prin-analogie-interpretata-in-favoarea-televiziunii-lui-maricel-pacuraru-5718113, accesat la 09.05.2026.
14. Negoiță, Cătălin (coord.), *Mediamorfoze VIII. Deontologia jurnalistică în era digitalizării*, Editura Tritonic, București.2024.
15. Nelson, Steven, *Fed agencies ending $8M Politico contracts after Elon Musk calls them ‘wasteful’ use of taxpayer money,* „The New York Post”, 05.02.2025, disponibil la https://nypost.com/2025/02/05/us-news/fed-agencies-ending-8m-politico-contracts-after-elon-musk-calls-them-wasteful-use-of-taxpayer-money/, accesat la 24.02.2025.
16. Pâlșu, Mihai, *Radu Moraru, președinte. Politicienii și-au găsit Nașul*, Editura Secunda, București, 2019.
17. Polichroniou, *Noam Chomsky Speaks on What ChatGPT Is Really Good For,* „Common Dreams”, 05.03.2023, disponibil la https://chomsky.info/20230503-2/, accesat la 06.05.2026.
18. Popa, Alis, *Pandemia de ciclon*, „ActiveNews”, 30.09.2024, disponibil la https://www.activenews.ro/opinii/Pandemia-de-Ciclon-192256, accesat la 27.02.2025.
19. Powe Jr, Lucas A., *The Fourth Estate and the Constitution: Freedom of the Press in America,* University of California Press, Berkeley.
20. Preda, Marin, *Morometii,* vol. I, ESPLA, București, 1960.
21. *** *Gigi Becali: Candidatura lui Călin Georgescu trebuie interzisă*, 21.02.2025, disponibil la https://www.antena3.ro/video/gigi-becali-candidatura-lui-calin-georgescu-trebuie-interzisa-e-o-amenintare-la-adresa-romaniei-215001.html, accesat la 27.02.2
22. *** *Pause Giant AI Experiments: An Open Letter*, „Future of Life Institute”, 22.03.2023, disponibil la https://futureoflife.org/open-letter/pause-giant-ai-experiments/, accesat la 06.05.2026.

THE ROLE OF EMOTIONAL DISCIPLINE IN SHAPING FORMATIVE ASSESSMENT IN PRIMARY EDUCATION

Natalia Cazacu
Assist. Prof., PhD, „Alecu Russo" State University of Bălți, Republic of Moldova

Abstract: *Current transformations in education highlight the importance of integrating the socio-emotional dimension into the teaching process. In primary education, formative assessment represents an essential tool for supporting students' progress; however, its effectiveness is influenced by how students emotionally experience evaluation situations. This paper analyzes the relationship between emotional discipline and formative assessment, emphasizing its role in developing a positive attitude toward learning. Both theoretical perspectives and examples from teaching practice are presented, demonstrating that integrating the emotional dimension contributes to creating a supportive educational climate and increasing students' engagement.*

Keywords: *formative assessment, emotional discipline, primary education, feedback, educational climate.*

Transformările contemporane din domeniul educației relevă, cu o tot mai mare acuitate, necesitatea integrării sistematice a dimensiunii socio-emoționale în cadrul procesului instructiv-educativ. În contextul învățământului primar, disciplinarea emoțională se constituie ca un factor determinant în configurarea modului în care elevii se raportează la actul învățării, la propriile performanțe și la situațiile de evaluare. La această vârstă, trăirile emoționale însoțesc în mod constant activitatea de învățare, influențând nivelul de implicare cognitivă, disponibilitatea pentru asumarea sarcinilor și modalitățile de reacție la dificultăți și feedback. Situațiile de evaluare reprezintă contexte educaționale specifice în care manifestările emoționale ale elevilor se intensifică. Pentru majoritatea eleviilor din ciclul primar, evaluarea nu se reduce la o simplă verificare a achizițiilor cognitive, ci constituie o experiență complexă, încărcată afectiv, marcată de aspirația către reușită, anxietatea față de eroare și nevoia de validare socială. În acest sens, modalitatea de proiectare și desfășurarea a evaluării, precum și strategiile de comunicare a rezultatelor de către cadrul didactic, exercită o influență semnificativă asupra climatului socio-emoționalal clasei și asupra modului în care elevii se raporteaza la învățare.

În cadrul practicilor educaționale actuale, evaluarea formativă este considerată o modalitate eficientă de susținere a progresului școlar, deoarece urmărește orietarea învățării prin feedback și sprijin pedagogic constant. Prin natura sa, evaluarea formativă pune accent pe evoluția elevului și pe valorificarea potențialului individual. Totuși, pentru ca evaluarea formativă să producă efecte reale asupra învățării, este important ca elevii să poată primi și interpreta feedback-ul într-un climat emoțional echilibrat, care să încurajeze reflecția și dorința de îmbunătățire.

Disciplinarea emoțională dobândește un rol relevant în cadrul procesului evaluativ. Formarea capacității elevilor de a-și înțelege și gestiona emoțiile contribuie la dezvoltarea unei atitudini constructive față de evaluare și față de propriul parcurs școlar. În același timp, crearea unui mediu educațional caracterizat prin sprijin, respect și încredere facilitează implicarea activă a elevilor în procesului de învățare. Explorarea relației dintre disciplinarea emoțională și evaluarea formativă permite conturarea unor repere pedagogice utile pentru organizarea unor practici evaluative care să susțină atât progresul academic, cât și dezvoltarea echilibrată a elevilor din învățământul primar.

Evaluarea formativă reprezintă, pe de o parte, remedierea procesului didactic pentru atenuarea dificultăților întâmpinate de către studenți (feedback + corecție), pe de altă parte – reglarea procesului didactic (feedback + adaptare) , care se referă la ajustare, modificare a procesului de predare-învățare [1, p. 80].

În viziunea autorului G. de Landsheere, evaluarea formativă „marchează faptul că evaluarea face parte din procesul educativ normal, „erorile" fiind considerate ca momente în rezolvarea unei probleme, și nu ca slăbiciuni ale elevului sau manifestări patologice" [Apud 3, p. 64].

Evaluarea formativă, este mai degrabă, o atitudine, decât o metodă. Ea nu este o verificare a cunoștințelor, ci este o „interogare" a procesului de învățare, o reflecție asupra activității de învățare. Rolul său este, înainte de toate, să-i permită elevului de a-și considera traiectoria, de a-i da un sens învățării; ea își propune să atragă atenția elevului asupra lacunelor sau insuficiențelor și, în același timp, să-l ajute să găsească mijloacele de a depăși dificultățile [3, p. 66].

Evaluarea formativă, după G. Meyer, „nu-l judecă pe elev și nu-l clasează pe elev, ea compară performanța acestuia cu un prag de reușită stabilit dinainte" [Apud 6, p. 328].

Autoarea M. D. Bocoș consideră că „evaluarea formativă este o evaluare internă, realizată chiar de către cei care predau și care gestionează procesul curricular. Fiind centrat pe proces evaluarea formativă este dinamică și flexibilă, și grație unui feedback rapid și sistematic, permanent, asigură reglarea din mers a activității educaționale; reglarea este dependentă, în principal de strategiile educaționale pentru care optează cadrul didactic" [2, p. 116]. De asemenea, autoarea menționează și faptul că „evaluarea formativă urmărește dimensiunea cognitiv-intelectuală a personalității evaluaților, însă nu o neglijează nici pe cea nonintelectuală: temperamentul, caracterul, motivația, voința, afectivitatea etc; asupra unor componente, influențele formative se exercită mediat, grație eforturilor de dezvoltare a tuturor proceselor psihice" [2, p. 116].

Din perspectiva dată, evaluarea nu poate fi privită doar ca un proces de constatare a nivelului de cunoștințe al elevilor. În realitate, orice situație de evaluare este însoțită de trăiri, atitudini și motivații care influențează modul în care elevii se raportează la sarcinile de învățare. Felul în care elevii se implică în activitățile școlare, precum și modul în care promesc și valorifică feedback-ul oferit de cadrul didactic este determinant, în egală măsură, atât capacitățile cognitive, cât și de deprinderile de disciplinare emoțională.

Disciplinarea emoțională vizează dezvoltarea capacităților elevilor de a identifica, înțelege și regla propriile trăiri afective în contexte educaționale variate, inclusiv în situațiile de evaluare. La nivelul învățământului primar, această dimensiune dobândește o relevanță sporită, în condițiile în care particularitățile de vârstă se caracterizează prin intensitatea și variabilitatea reacțiilor emoționale, cu impact direct asupra comportamentului școlar și a raportării la activitatea de învățare.

Integritatea sistematică a strategiilor de disciplinare emoțională în demersul didactic favorizează configurarea unui climat educațional securizant și stimulativ, în care elevii sunt încurajați să participe activ, să își exprima ideile și să valorizeze eroarea ca oportunitate de învățare. Un asemenea cadru facilitează internalizarea feedback-ului și susține valorificarea potențialului individual, în special în contextul evaluării formative.

M. Cojocaru-Borozan consideră că disciplinarea emoțională este „puterea de a alege și a controla felul în care să te simți, fiecare având datoria socială de a-și crea și declanșa propriul proces de autodisciplinare" [4, p. 37].

Subliniind rolul mediului școlar și al strategiilor pedagogice în formarea competenței emoționale a micului școlar, O. Sandu definește disciplinarea emoțională drept „un proces complex care implică conștientizarea emoțiilor, reglarea acestora și exprimarea lor într-un mod sănătos. Prin utilizarea strategiilor educaționale adecvate, modelarea comportamentelor

pozitive și crearea unui mediu suportiv, elevii pot dezvolta competențe emoționale esențiale pentru succesul lor academic și personal" [5, p. 240].

Din această perspectivă, disciplinarea emoțională poate fi interpretată ca un demers formativ orientat spre dezvoltarea progresivă a capacității elevilor de a identifica, înțelege și regla propriile trăiri afective, precum și de a le exprima într-o manieră adecvată contextului școlar. La nivelul învățământului primar, această dimensiune capătă o semnificație particulară, determinată de specificul vârstei, caracterizat prin intensitate emoțională crescută și printr-un proces aflat în curs de consolidare al autoreglării emoționale.

Modalitatea în care elevii reacționează la situații de succes, dificultate sau eroare influențează semnificativ atât conduita lor în mediul școlar, cât și raportarea la sarcinile de învățare. În consecință, dezvoltarea sistematică a competențelor de disciplinare emoțională susține formarea unor atitudini pozitive față de învățare și facilitează adaptarea eficientă la exigențele mediului educațional.

În același timp, aceste competențe au o influență directă asupra modului în care elevii trăiesc și interpretează experiențele de evaluare. În cadrul evaluării formative, feedback-ul oferit de profesor are rolul de a orienta și susține progresul elevului. Totuși, modul în care acesta este receptat depinde adesea de starea emoțională a elevului și de capacitatea sa de a face față situațiilor evaluative. Atunci când emoțiile precum teama de greșeală, frustrarea sau nesiguranța nu sunt gestionate corespunzător, ele pot reduce inplicarea elevilor și pot limita valorificarea feedback-ului primit.

Disciplinarea emoțională capătă o semnificație deosebită în cadrul procesului evaluativ. Elevii care își dezvoltă treptat capacitatea de a-și înțelege și regla emoțiile pot privi evaluarea într-o manieră mai echilibrată, ca pe o oportunitate de reflecție și îmbunătățire a propriilor rezultate. Astfel, integrarea dimensiunii emoționale în practicile de evaluare contribuie la valorificarea potențialului formativ al evaluării și la susținerea unui parcurs educațional orientat spre progres și dezvoltare personală.

Pornind de la cele menționate nu putem ignora rolul cadrului didactic în sprijinirea dezvoltării disciplinării emoționale a elevilor. Cadrul didactic nu este doar cel care evaluează cunoștințele, este persoana care îi ajută pe elevi să înțeleagă și să își gestioneze emoțiile în diferite situații de învățare și evaluare. Modul în care acesta comunică, oferă feedback și reacționează la greșelile elevilor influențează atmosfera din clasă și felul în care copiii se raportează la evaluare. În acest sens, M. D. Bocoș menționează că „orice evaluare este însoțită de un mecanism de feedback (cognitiv și/sau afectiv, formativ și/sau sumativ), asigurat de fluxul informațional dinspre elevi și profesori și de cel dintre profesor și elevi" [2, p. 127].

Un climat educațional bazat pe respect, încredere și sprijin îi ajută pe elevi să se simtă în siguranță atunci când participă la activități, își exprimă ideile sau întâmpină dificultăți. În astfel de condiții, evaluarea nu este percepută doar ca o verificare a cunoștințelor, ci ca un moment care îi poate ajuta pe elevi să înțeleagă ce au învățat și ce pot îmbunătăți.

Felul în care profesorul organizează evaluarea și oferă feedback influențează direct modul în care elevii își percep progresul. Atunci când greșelile sunt tratate ca parte firească a învățării, elevii capătă mai multă încredere și se implică mai activ. Așa cum subliniază Royce Sadler, feedback-ul are „valoare catalitică și de antrenare, abilitatea de a inspira încredere și speranță" [Apud 2, p. 125].

Figura 1. prezintă un model conceptual privind relația dintre dezvoltarea disciplinării emoționale și eficiența evaluării formative în învățământul primar, evidențiind rolul factorilor emoționali în optimizarea procesului evaluativ.

În structura modelului, dezvoltarea disciplinării emoționale este definită ca un construct complex, multidimensional, constituit din 4 componente interdependente: conștientizarea emoțiilor, autoreglarea emoțională, controlul impulsurilor și toleranța la frustrare. Aceste

dimensiuni reflectă nivelul de maturizare emoțională a elevului și capacitatea acestuia de a înțelege, monitoriza și regla adecvat propriile trăiri afective în contexte educaționale.

Componenta de conștientizare a emoțiilor presupune identificarea și înțelegerea stărilor emoționale proprii și ale celorlalți, constituind premisa dezvoltării competențelor socio-emoționale și a relațiilor interpersonale adaptative. Autoreglarea emoțională se referă la capacitatea elevului de a modula intensitatea și manifestarea emoțiilor în funcție de cerințele situaționale, contribuind la menținerea echilibrului comportamental în situații de evaluare. Controlul impulsurilor vizează inhibarea reacțiilor spontane și adoptarea unor comportamente deliberate, adecvate contextului școlar. Toleranța la frustrare exprimă capacitatea de a face față situațiilor de eșec, dificultate sau incertitudine, fără manifestări emoționale dezadaptative.

Modelul evidențiază faptul că nivelul de dezvoltare al disciplinării emoționale influențează semnificativ calitatea participării elevilor în cadrul evaluării formative. Astfel, un nivel redus al acestor competențe este asociat cu participare scăzută la activitățile evaluative și nivel ridicat de anxietate, ceea ce limitează implicarea activă și valorificarea feedback-ului educațional. În contrast, un nivel înalt al disciplinării emoționale determină creșterea participării active, reducerea anxietății de evaluare și îmbunătățirea receptivității la feedback, favorizând astfel eficiența procesului de evaluare formativă.

Prin urmare, figura evidențiază interdependența dintre dimensiunile emoționale ale elevului și eficiența evaluării formative, subliniind necesitatea integrării dezvoltării competențelor emoționale în demersul didactic din învățământul primar.

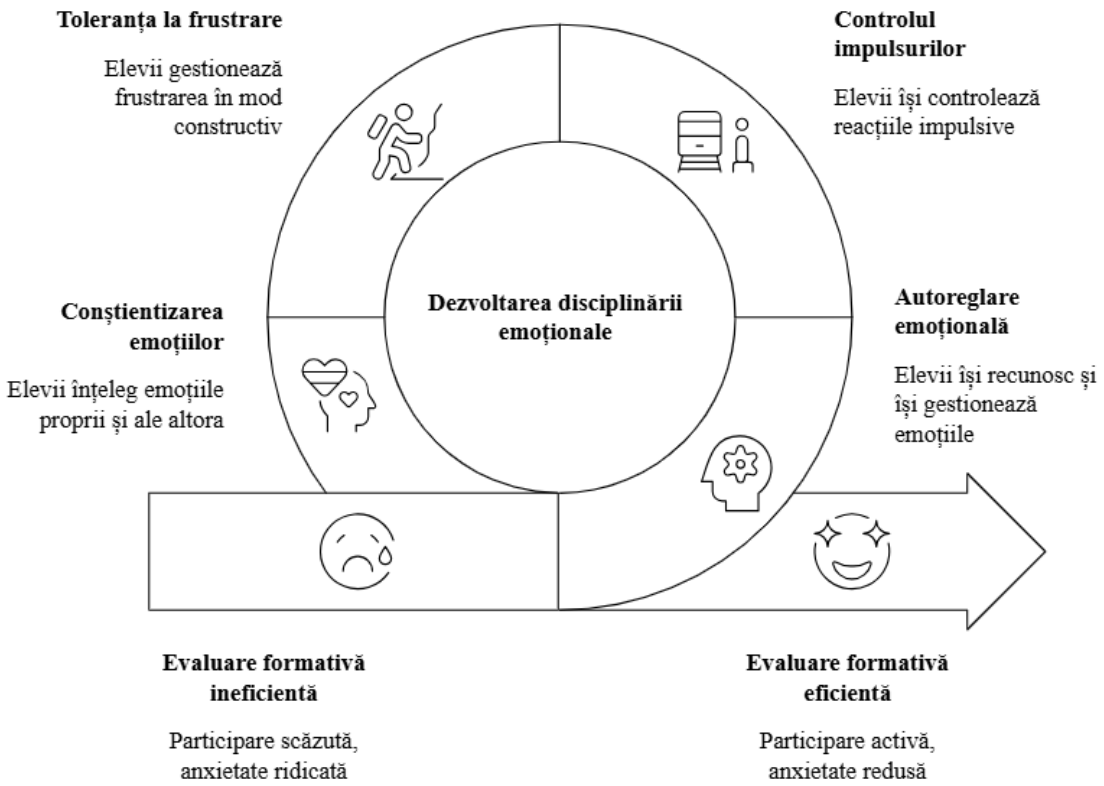


Figura 1. Relația disciplinării emoționale și a evaluării formative

Integrarea dimensiunii emoționale în evaluare în evaluare îi ajută pe elevi să se implice mai mult și să valorifice mai bine feedback-ul primit. În acest fel, evaluarea contribuie nu doar la dezvoltarea cunoștințelor, ci și la cea emoțională. Pentru a transpune aceste idei în practică, pot fi utilizate strategii simple și adaptate vârstei elevilor.

Un prim pas îl reprezintă oferirea unui ***feedback empatic și constructiv***. De exemplu, în loc să spună „Ai greșit”, profesorul poate formula: „Hai să vedem împreună cum putem

îmbunătăți acest exercițiu". În practică, am observat că unii elevi reacționează negativ la corectarea directă, devenind retrași sau refuzând să mai încerce. De exemplu, un elev care a spus „Nu sunt bun la matematică" a evitat inițial să mai rezolve exerciții. Prin reformularea feedback-ului și evidențierea pașilor corecți, elevul a devenit treptat mai dispus să participe.

Autoevaluarea și reflecția sunt, de asemenea, instrumente utile, însă la început pot apărea dificultăți. Unii elevi au tendința de a răspunde superficial sau de a spune doar „totul a fost ușor". Prin ghidare constantă și întrebări suplimentare, aceștia încep să ofere răspunsuri mai sincere, precum „nu am înțeles partea aceasta" sau „m-am simțit nesigur". În timp, elevii devin mai conștienți de propriul proces de învățare.

O altă metodă accesibilă este utilizarea unor instrumente vizuale, cum ar fi „***semaforul învățării***": verde – am înțeles, galben – nu sunt sigur, roșu – am nevoie de ajutor. La început, unii elevi evită să aleagă „roșu" de teamă să nu fie judecați. După ce profesorul normalizează dificultățile și încurajează sinceritatea, elevii încep să își exprime mai des nevoile reale, ceea ce permite intervenții mai eficiente.

Discuțiile despre emoții completează acest demers. Deși inițial elevii pot fi recitenți în a vorbi despre cum se simt, întrebările simple și atmosfera deschisă îi ajută treptat să se exprime. De exemplu, după o evaluare, unii elevi au recunoscut că s-au simțit stresați și nesiguri, ceea ce a permis adaptarea activităților ulterioare.

Aplicarea constantă a acestor strategii duce, în timp, la schimbările vizibile: elevii devin mai deschiși, cer ajutor mai ușor și nu mai evită sarcinile dificile. Se observă o creștere a încrederii în sine și o implicare mai activă în activități. Chiar dacă procesul necesită răbdare și adaptare, rezultatele confirmă faptul că integrarea dimensiunii emoționale în evaluare sprijină atât progresul școlar, cât și dezvoltarea personală a elevilor.

Disciplinarea emoțională joacă un rol important în modul în care elevii trăiesc și înțeleg evaluarea formativă. Atunci când sunt sprijiniți să își recunoască emoțiile și să le gestioneze, elevii devin mai deschiși, mai implicați și mai încrezători în propriile capacități.
Strategiile simple, aplicate constant, pot transforma evaluarea într-un proces de sprijin real, nu doar de verificare. Chiar dacă apar dificultăți, rezultatele arată că elevii învață treptat să își asume greșelile și să privească învățarea cu mai multă încredere.

BIBLIOGRAPHY:

1. BÎRNAZ, N., SPÎNU, V. Evaluarea formativă – deziderat în învățământul universitar. In: *Studias Universitatis Moldaviae*, 2016, nr.5(95), Seria „Științe ale educației", p.80-89, ISSN 1857-2103
2. BOCOȘ, M.-D. *Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice*. Iași: Editura Polirom, 2013, ISBN 978-973-46-3248-0
3. CIOCĂNEL, C. Evaluarea formativă, factor în învăţarea deplină. In: *Revistă de ştiinţe socioumane*, 2011, nr. 2(18), pp. 64-74. ISSN 1857-0119
4. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă", 2010, 240 p., ISBN 978-9975-46-066-8
5. SANDA, O. Determinarea nivelului de dezvoltare a inteligenței emoționale a elevilor din învățământul primar. In: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, nr. 3(37), 2024, p. 233-240, ISSN 1857-0623
6. TELEMAN, A, BUZILA, C. Evaluarea formativă - abordare descriptivă. In: *Calitate în educație - imperativ al societății contemporane*, 4-5 decembrie 2020, Chișinău, Republica Moldova: CEP UPS „I.Creangă", 2020, Vol.2, pp. 327-333. ISBN 978-9975-46-482-6; 978-9975-46-484-0

MUSEUM EDUCATION – BRIDGE BETWEEN PAST AND PRESENT. CASE STUDY : PRINCIPIA MUSEUM ALBA IULIA

Camelia Haşa
PhD, Alba Iulia Princes' Palace Cultural Center

Abstract: *The museum has always represented the perfect setting for learning about the past, and today, more than ever, museum educators are trying to keep up with new trends in technology and all the research emerging in psychology, history, sociology and education. Thus, museums become spaces for active learning, for the intellectual, cultural and social formation of people, for the development of critical thinking, cultural identity, imagination and empathy. All the interactive programs designed transform the simple visit into a pleasant way of cultural training.*

The Principia Museum in Alba Iulia, opened in 2015, is a museum dedicated to the Roman era, where part of the headquarters building of the XIII Gemina Legion is preserved in situ. This is the place where history becomes more accessible and at the same time more captivating. Various educational activities take place within the museum: guided tours adapted to the age, which aim to familiarize visitors with the organization of the camp and the understanding of Roman military life, as well as workshops for children (mosaic, shield painting, Roman games, ancient writing, etc.). Temporary exhibitions presenting various artifacts discovered within the perimeter of the city of Apulum, modern explanatory panels and the 3D reconstruction film of the fort with all the military buildings facilitate the understanding of Roman culture and civilization. Thus, the visit to the museum becomes a cognitive and emotional adventure, meant to awaken interest in knowledge, to relax, to entertain, to amaze and to ask questions.

Keywords: *knowledge, creativity, workshops, guided tours, exibitions.*

„Muzeul este o instituţie permanentă, fără scop lucrativ, aflată în serviciul societăţii şi al dezvoltării sale, deschisă publicului şi care face cercetări cu privire la mărturiile materiale legate de om şi de mediul său, le achiziţionează, le conservă, şi, mai ales, le expune, în scopul studiului, al educaţiei şi al delectării" (Definiţia ICOM).

Muzeul este printre cele mai importante componente în transmiterea valorilor culturale ale oamenilor, care de-a lungul timpului a cunoscut o evoluție a modului de păstrare, valorificare și promovare a unui patrimoniu, devenind o punte între trecut și prezent. Printre cele mai vechi muzee din lume amintim Musei Capitolini (Italia), Musei Vaticani (Italia), British Museum (Anglia), Louvre (Franța), Belvedere (Austria), Prado (Spania), toate având un patrimoniu cultural deosebit, îmbogățit și valorificat mereu, care a atras și atarge zilnic sure sau mii de viziztatori.

În ceea ce privește atribuțiile muzeului, acesta prezintă în general o expoziție permanentă, care este statică și înregistrează puține schimbări de-a lungul timpului, dar și expoziții temporare, care au rolul de a prezenta mai în detaliu anumite aspecte din domeniul colecției permanente. [1]

Dacă la început muzeul avea rolul acesta de a expune publicului obiecte de interes din diferite domenii (istorie, artă, științe, etnografie etc.), fiind un loc al învățării elitiste, începând cu a doua jumătate a secolului al XX-lea observăm noi abordări legate de acest aspect și o deschidere pentru publicul larg. Astfel, interesul pentru obiectul expus este înlocuit de interesul pentru vizitator, care devine pionul principal. Specialiștii din muzeu încearcă să țină pasul cu

[1] Herman Aarts, Anneke Van de Kieft, Judikje Kiers, Plaisier Kees, Diana Timmer, *Management muzeal și educație muzeală în România,* Amsterdam, Asociația muzeelor din Olanda, 2010, p.22.

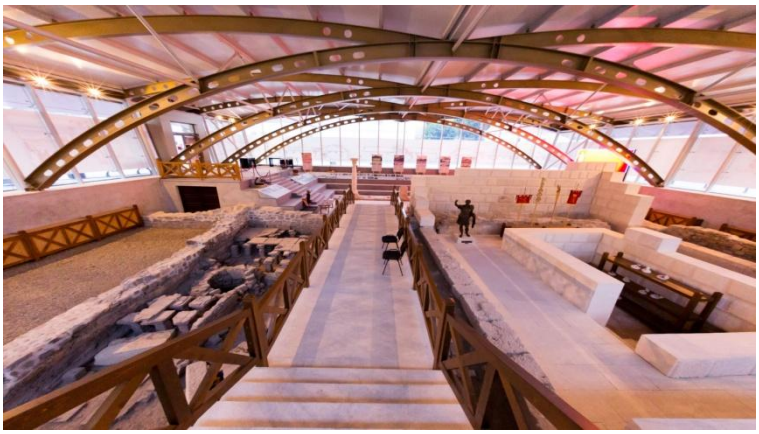
noutățile apărute în tehnologie, psihologie, pedagogie, sociologie, filosofie și să coreleze toate aceste schimbări pentru a optimiza această formă de educație.[2]

Educația muzeală este un subiect des întâlnit în zilele noastre, nu doar într-un muzeu, ci și în învățământ. Aceasta reprezintă o alternativă necesară și practică pentru educația formală. Maryse Paquin și Rébéca Lemay-Perreault consideră educația muzeală ca fiind centrul unui sistem, în jurul căreia gravitează toate celelalte funcții muzeale; altfel spus, educația (interpretare, animație) are legătură cu expozițiile (comunicare, mediatizare), cu obiectele materiale sau imateriale (achiziție, colecție, conservare), cu studiile (cercetare) și cu publicul (participare, delectare, recepție). Astăzi vizita la muzeu nu este doar o plimbare și observare a exponatelor, ci o călătorie cognitivă care are ca scop să informeze, să relaxeze, să ridice întrebări, să uimească și să distreze. [3]

Rolul educatorului muzeal devine foarte important pentru cunoașterea și înțelegerea patrimoniului unui muzeu. Obiectele expuse în muzeu nu au doar valoare materială, ci ele ”capătă viață” și ”spun o poveste”. Iar pentru ca acest lucru să fie posibil, nu este suficient ca educatorul muzeal să aibă cunoștințe despre exponate. Este necesar ca acesta să aibă aptitudini din domeniul psihologiei și pedagogiei, să adapteze activitatea desfășurată diferitelor categorii de persoane, în funcție de vârsta lor, nivelul educațional, naționalitate. [4]

Explozia tehnologiilor (internet, chestionare on-line, digitalizare) din sfera informațiilor și comunicării se aplică și în domeniul muzeal și invită vizitatorul să îi cunoască patrimoniul într-un mod mai plăcut și mai ușor de înțeles, sunetele, culorile, reconstituirile 3D ajutând la recreerea contextului istoric sau spațiul natural în care este plasat bunul cultural.[5]

În contextul scurtei descrieri despre educația muzeală și importanța ei, urmărim în acest articol să prezentăm Muzeul Principia din Alba Iulia, evoluția sa pe parcursul celor 11 ani de activitate și accentul pus pe educația muzeală ca parte importantă a procesului de culturalizare. Muzeul este deschis din mai 2015 și este un muzeu de sit arheologic, care adăpostește ruine din clădirea Principia, clădirea comandamentului Legiunii a XIII-a Gemina cantonată la Apulum (Alba Iulia de azi) după cucerirea romană din anul 106 d.Hr. Muzeul, deosebit de important pentru cunoașterea istoriei antice a orașului, nu se rezumă la păstrarea și prezentarea *in situ* a ruinelor descoperite în timpul săpăturilor arheologice din anul 2011.



Un aspect foarte important îl constituie ghidajul de specialitate în diferite limbi (română, maghiară, engleză, franceză, spaniolă) făcut de educatorii muzeali și curatorii muzeului. Prezentarea urmărește evoluția locului pe parcursul celor 165 de ani de ocupare

[2] Gherghina Boda, *Perspective și interpretări ale muzeologiei și patrimoniului în secolele XX-XXI*, Târgoviște, Editura Cetatea de scaun, 2018, p. 11-14.
[3] *Ibidem*, p.30-34.
[4] Dr. Alexandra Zbuchea, *Educatorul fără manual*, în Revista Muzeelor, anul XLI, 2006, nr. 4, p. 5.
[5] Gherghina Boda, *Perspective și interpretări ale muzeologiei* , p.76-81.

romană, cuprinde informații despre castrul roman, orașul antic Apulum și Palatul Guvernatorilor Daciei Romane. Accesul la situl arheologic se face de pe un pod suspendat care oferă o vedere de ansamblu asupra celor două camere descoperite în urma săpăturilor: un birou administrativ unde se poate vedea sistemul de încălzire pe sub pardoseală roman numit hipocaust și camera tezaurului –Aedes- locul unde se țineau finanțele și stindardele legiunii. Avantajul unei astfel de prezentări este că se poate adapta fiecărui vizitator indiferent de vârstă, naționalitate sau timp disponibil și este o activitate interactivă, vizitatorii pot primi răspunsuri la eventuale întrebări sau pot face schimb de cunoștințe cu alți participanți. Pentru copii sunt gândite și mici jocuri de identificare a unor cărămizi ștampilate cu numele legiunii, urme de câini și de păsări de acum 2000 de ani și semnături ale soldaților romani. Această interacțiune aduce nu doar plăcere în descoperirea locului, ci și relaxare și divertisment.

Prezentarea orală este dublată de un film de 10 minute care prezintă 3D castrul roman și clădirea Principia astfel că vizitatorii, ajutați de tehnologie, își pot imagina zidurile masive de calcar, porțile cu trei etaje, flancate de turnuri , drumurile romane prevăzute cu rigole și canalizări subterane, precum și clădirile militare necesare soldaților, toate organizate pentru buna funcționare a legiunii. Această reconstituire este mai mult decât necesară într-un astfel de muzeu, unde sunt doar fragmente din ziduri.

Din anul 2022 a fost realizată o hartă a orașului de dimensiuni foarte mari care prezintă perimetrul castrului și descoperirile arheologice făcute din 2011 până în prezent astfel că putem vedea modul în care era organizat orașul antic Apulum (castrul roman, două colonii, două cimitire și Palatul Guvernatorilor). Pentru a ajuta vizitatorii ”să meargă pe urmele romane”, a fost conceput un panou care arată locurile din Cetatea Alba Carolina unde există ruine romane amenajate și care pot fi vizitate. De asemenea, există planșe cu informații despre amfiteatrele romane și luptele de gladiatori, textele și imaginile fiind folositoare în special pentru cei pasionați de modul în care se desfățurau spectacolele în antichitate. Statuile de marmură din interiorul muzeului – Jupiter tronans și statuia unui împărat roman căreiaîi lipsește capul- și curtea amenajată sub forma unui lapidarium (colecție de pietre mari sculptate sau gravate) ajută la înțelegerea modului în care construiau romanii, dar și la cunoașterea religiei acestora.

Muzeul găzduiește și expoziții temporare, care facilitează cunoașterea vieții militare și, în special, a celei civile de la Apulum. Expoziția prezentă în acest moment *Domus –Therme,* prezintă artefacte descoperite în anul 2019 la o casă de tip domus (vilă romană): vase, bijuterii, accesorii, oglinzi, opaițe, jocuri, măști de teatru, figurine pentru copii. Lângă vitrinele în care sunt expuse acestea, există planșe care conțin informații și imagini despre piesele expuse. Povestea casei botezată de arheologii care au descoperit-o *Casa lui Venus de la Apulum* (deoarece aici a fost găsită statueta zeiței Venus) este prezentată pe alte panouri de dimensiuni mari, foarte complex realizate, care conțin atât text, cât și imagini din timpul săpăturilor și reconstrucții virtuale care îi ajută pe vizitatori să-și imagineze cum arăta o vilă romană, dar și termele (băile) romane, complexe impresionante, cu mai multe încăperi, bazine cu apă rece și caldă, saună, bibliotecă și loc de socializare.

În anul 2021, a fost gândit un proiect de confecționare de armuri purtate de către legionari, proiect care continuă întrucât scopul este îmbogățirea colecției deja existente. Această expoziție permanentă este deosebit de importantă pentru cunoașterea armatei romane. Vizitatorii pot vedea replici de lorici (segmentata, hamata, scuamata) folosite de soldații romani în perioade diferite, cum arăta un echipament de signifer (soldat purtător de stindard), care avea specific o blană de animal fioros (în muzeu regăsindu-se o blană de lup), instrumente din armata romană (cornu, tuba) , gladius (sabia), galea (coif) de soldat și de centurion (conducătorul unei centurii) și scuturi. Cei care vizitează muzeul au șansa să afle diferențele în ceea ce privește echipamentul între soldații care aveau ranguri diferite, care era greutatea totală a unui echipament și își pot face poze cu echipamentul ca și amintire, dar și pentru a se transpune într-un soldat.

Educația muzeală s-a dezvoltat în ultimii 2 ani cu o serie de proiecte menite să atragă copii de diferite vârste (în general peste 6 ani) și să îi ajute să înțeleagă mai bine istoria. Muzeul organizează ateliere educative și creative pe perioada romană și îi învață pe tinerii participanți meșteșuguri din trecut. Toate au rolul de a îmbogăți cunoștințele copiilor , dar și de a le dezvolta imaginația, spiritul de observație, cel critic și curiozitatea. Sub supravegherea și coordonarea educatorilor muzeali, participanții află informații despre îndeletnicirile romane, pun mâna pe replici de diferite obiecte, învață cum realizau romanii unele articole ca mai apoi să pună în practică ceea ce au învățat.

Officina Ludi Romani - atelierul de jocuri romane reprezintă o activitate didactică în care copiii participă la jocurile antice ale romanilor, fiind totodată unul dintre cele mai relaxante ateliere. Prin joc, participanții descoperă elemente ale vieții cotidiene din lumea romană, regulile jocurilor, spiritul competiției și al cooperării. Astfel promovăm învățarea prin joc și favorizăm legătura dintre patrimoniul istoric și publicul tânăr. Copiii descoperă jocurile Ludus Latrunculorum, Terni Lapili, Rota, Moara, Duodecima Scripta și află că acestea se aseamănă mult cu jocuri din prezent.

Un alt atelier este Officina Scriptoria în cadrul căruia, copiii descoperă cum scriau romanii acum aproape 2000 de ani, nu doar din povești, ci cu mâna lor. Participanții descoperă literele capitale și cursive romane, instrumentele și materialele de scris, formula cernelii romane. Activitatea practică constă în scrierea pe tăblițe cerate individuale cu stilusuri. Astfel, copiii înțeleg importanța scrisului ca mijloc de comunicare și descoperă istoria și prin obiecte.

Officina Fabrica Legionis este un atelier educativ prin care doritorii pot descoperi modul de producere a armurilor de epocă romană, tipuri de armuri, materiale, elemente constitutive. Totodata ei află cine purta armură și de ce acesta era important pentru protecție.

Deoarece printre cei care vizitează muzeul se regăsesc și copii de 3-4 ani, a fost conceput un atelier destinat și copiilor de vârste mai mici -Officina Pintoria- în cadrul căruia copiii au ocazia de a deveni creativi, să se exprime prin intermediul culorilor și să-și proiecteze propriul scut și gladius personalizat, pe suport de carton decupat și schițat.Totodată ei descoperă rolul unui scutum și semnificația simbolurilor de pe el, dar și ce înseamnă un gladius.

Arta romană poate fi descoperită de cei tineri prin Officina Tesselis - atelierul de mozaic roman. Acesta este o activitate educativă practică prin care copiii descoperă tehnica și rolul mozaicului în lumea romană, învățând istoria prin lucru manual și observație directă. Copiii învață cum se construiește un mozaic, pas cu pas. Ei așează tesserele în tăblițe de lemn, creând un model prestabilit sau unul gândit de ei, sub supravegherea coordonatorilor.

Un alt proiect important pentru cunoașterea istoriei este Officina Monetaria - atelierul de monetărie care are ca obiectiv familiarizarea copiilor cu sistemul monetar roman. În cadrul activității, participanții își bat propria monedă, sunt prezentate informații despre sistemul monetar roman și modul în care soldații legiunilor romane erau plătiți.

Foarte atractiv și interesant este atelierul de pielărie – Officina Coria. Atelierul are în primul rând caracter educativ, participanților fiindu-le prezentate replici de genți, punguțe, sandale și alte articole din piele, utilizate în epoca romană. Organizatorii explică etapele de prelucrare a pielii, utilizările acesteia în viața cotidiană, precum și contexte arheologice în care au fost descoperite articole din piele. Partea creativă a acestei activități este reprezentată de decorarea unor signacule din piele (tăblițe de identificare purtate de soldați) prin tehnica poansonării și de pictarea unor brățări de piele, cu simboluri romane, astfel copiii experimentând metode variate de lucru utilizate în antichitate.

Scrierea antică se regăsește și în atelierul Officina Epistularia, în cadrul căruia copiii sunt introduși în practicile de comunicare din epoca romană. Activitatea include redactarea unei scrisori pe foi de lemn, adresată unei persoane apropiate, precum și explicații privind modul de transmitere a corespondenței în antichitate și funcționarea sistemului de comunicații roman (*cursus publicus*).

În ultimii doi ani de când se organizează toate aceste ateliere antice, numărul participanților a crescut, în special în perioada Școlii Altfel și a Săptamânii Verzi. Nu doar clase din orașul Alba Iulia participă sau din județul Alba, ci și din județele vecini. Au fost cazuri când aceleași clase au revenit, participând la diferite ateliere. Aceste activități au ca scop o altfel de prezentare a istoriei antice, mai creativă, mai atrăgătoare, care să ridice întrebări în rândul elevilor sau prin care aceștia să găsească răspunsuri la unele curiozități și neclarități.

În fiecare an, Muzeul Principia își deschide porțile pentru Noaptea Muzeelor. Este ocazia perfectă pentru vizitatori de a cunoaște perioada romană la Apulum. Pe lângă tururile ghidate și în muzeu dar și în Cetatea Alba Carolina la obiectivele romane, sunt prezentate și ateliere antice educative și spectacole de reconstituire antică. Numărul participanților depășește anual 2000.

Cu această ocazie, în anul 2025, s-a organizat o activitate complementară – Mica Legiune- care s-a bucurat de un mare succes. Acest proiect s-a desfășurat în mai multe etape. Inițial, doritorii de diferite vârste (între 4-14 ani) au participat la atelierul de pictură pe scuturi, în cadrul căruia, și-au personalizat scutul și gladiusul. Apoi, în seara evenimentului Noaptea Muzeelor, acești copii, care au format Mica Legiune Romană, au defilat echipați pe un traseu stabilit în Cetatea Alba Carolina și în fața Muzeului Principia. Au fost peste 100 de participanți, echipați și pregătiți pentru a reconstitui istoria. Acest proiect continuă, copiii participanți având parte de instructaj la final de săptămână pentru a fi pregătiți pentru diferite ocazii (1 iunie-ziua copilului, 15 august-Festivalul Roman Apulum), când, sub îndrumarea unui centurion fac defilări și scurte reprezentații.

În vacanța de vară, în anul 2025, Muzeul Principia împreună cu Palatul Principilor Transilvaniei a organizat tabăra de vară Militart, desfășurată în două ediții. Aceasta a avut ca scop trezirea interesului pentru istoria locului, cunoașterea atât a romanilor, cât și a principilor Transilvaniei, descoperirea prin joc și prin activități creative a meșteșugurilor din trecut, socializarea și colaborarea cu ceilalți participanți și dezvoltarea unor abilități necesare pentru viitor.

Toate aceste proiecte gândite pentru a îmbogăți vizita în muzeul Principia sunt destinate tuturor categoriilor de vizitatori, de toate vârstele și de naționalități diferite. Un rezultat benefic înregistrat e faptul că mulți dintre aceștia (și cei veniți la vizită, dar și participanți la ateliere) revin la muzeu și sunt interesați de povestea locului, feedback-urile lor sunt pozitive și chiar recomandă cunoștințelor acest muzeu. Un avantaj important este faptul că vizita ghidată se poate face la orice oră (vizitatorii nu trebuie să aștepte o anumită oră pentru a intra) și este adaptată disponibilității vizitatorilor. În ceea ce privește atelierele antice, acestea se organizează în orice perioadă a anului și pentru orice număr de participanți (inclusiv 1 doritor). Vizitarea Muzeului Principia reprezintă un alt fel de a învăța istoria, prin informații spuse într-un mod interesant și susținute de reprezentări 3D, prin artefacte descoperite și replici care pot fi palpabile, prin ateliere de cunoaștere și deprindere a îndeletnicirilor antice, precum și prin transpunerea într-un soldat roman, fie prin îmbrăcarea unui echipament specific, fie prin ”înrolarea” în Mica Legiune.

BIBLIOGRAPHY:

1. Aarts, Herman; Van de Kieft, Anneke; Kiers, Judikje; Kees, Plaisier; Timmer, Diana, *Management muzeal și educație muzeală în România*, Amsterdam, Asociația muzeelor din Olanda, 2010.
2. Boda, Gherghina, *Perspective și interpretări ale muzeologiei și patrimoniului în secolele XX-XXI*, Târgoviște, Editura Cetatea de scaun, 2018.
3. Dr. Zbuchea, Alexandra, *Educatorul fără manual*, în *Revista Muzeelor*, anul XLI, 2006, nr. 4.

PERSONALIZED STRATEGIES FOR MONITORING THE LEARNING PROCESS AMONG PSYCHOLOGY STUDENTS: IMPLICATIONS FOR MOTIVATION AND PERFORMANCE IN A GLOBALIZED CONTEXT

Crenguţa Elena Preda
PhD Student, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova

Abstract: *In the context of increasing demands for academic autonomy and the diversity of students' learning profiles, self-regulation has become a central factor in explaining academic performance in higher education. In this context, the present paper examines the role of personalized strategies for monitoring the learning process in supporting motivation and academic performance among psychology students. Grounded in the relevant literature, the paper proposes an Adaptive Self-Regulated Monitoring Model (ASRMM), an integrative framework aimed at optimizing the relationship between self-regulation, motivation, and academic performance. The model emphasizes three interdependent functional components: adaptive feedback, goal-guided self-regulation through progressive objectives, and continuous metacognitive reflection, considered essential processes in the internalization of effective learning strategies. The implications of this framework are further discussed in culturally similar educational contexts, such as Romania and the Republic of Moldova, with an emphasis on its transferability across comparable academic environments. The paper advances an integrative perspective on the relationship between self-regulation, motivation, and academic performance and outlines directions for future empirical validation of the proposed model.*

Keywords: *adaptive monitoring; higher education; metacognitive reflection; motivation; self-regulated learning*

1. Introduction

Achieving academic excellence and high performance are strategic objectives for both higher education institutions and students. Research in the field shows that educational success is closely linked to subsequent professional performance and personal development (Oreopoulos & Petronijevic, 2013). In this context, as the educational landscape evolves, identifying the factors that influence academic performance becomes essential for developing effective pedagogical strategies (Taggart, 2018). This need is accentuated by increasing demands for academic autonomy and the diversity of students' learning profiles, variables that require a reassessment of how individuals manage their own educational journey in a globalized and increasingly competitive university context (Knight, 2018).

In an academic environment characterized by increasing complexity, performance no longer depends exclusively on external resources and traditional teaching methods (Barr & Tagg, 1995), but rather on the student's ability to manage their own cognitive process through self-regulation. In this context, learning monitoring emerges as the critical mechanism through which students can adjust their efforts and strategies in real time (Winne, 2011). This skill is all the more relevant for psychology students who, as future specialists in mental processes, must demonstrate a high level of psychological literacy through the reflective application of metacognition to their own educational journey (McGovern et al., 2010).

Based on these premises, this paper proposes the Adaptive Self-Regulated Monitoring Model (ASRMM), an integrative framework designed to optimize the relationship between self-regulation, motivation, and academic performance. By employing personalized strategies, the ASRMM model aims to harmonize the need for autonomy and the sense of competence (Ryan & Deci, 2017) with the demands of the university environment. At the same time, the implications of this framework within the context of current educational dynamics in Romania

and the Republic of Moldova are discussed, offering a practical solution for strengthening student-centered education. The ASRMM model not only aligns with the modernization efforts already implemented in these academic settings but also offers a concrete methodology for the empirical validation of academic success in university environments undergoing a continuous process of quality refinement.

2. Monitoring the Learning Process: Between Zimmerman's Cyclical Model and the Need for Personalization in Psychological Training

2.1. The Self-Regulated Learning (SRL) Paradigm

Among the numerous variables that shape academic success, self-regulated learning (SRL) stands out as a central factor within the context of modern education (Zimmerman, 2002). Self-regulated learning is defined as the process through which students activate and sustain cognitions, affects, and behaviors that are systematically oriented toward achieving learning goals (Pintrich, 2000).

Far from being a simple management of time or resources, self-regulation involves the individual's active participation in their own educational journey, transforming learning from a reactive activity into a proactive one (Zimmerman, 2000). Within this process, the monitoring component plays a critical role, functioning as a continuous control mechanism that allows the student to evaluate the distance between their current state of knowledge and the intended goal, thereby facilitating the necessary real-time adjustments (Carver & Scheier, 1998; Winne & Hadwin, 1998).

To understand how these learning-monitoring strategies can be personalized, Zimmerman's cyclical model (2002) provides the theoretical foundation for integrating monitoring into the structure of academic activity.

The model proposed by Zimmerman (2002) conceptualizes self-regulation as a cyclical process structured into three distinct yet interdependent phases that succeed and influence one another:

a) The Forethought Phase:

This stage precedes the actual learning effort and includes two major processes: task analysis (goal setting and strategic planning) and motivational processes (self-efficacy and goal orientation). For psychology students, this phase is crucial because it establishes the foundation of intrinsic motivation by aligning academic requirements with personal development interests. This particularity is explained by the fact that, unlike students from other academic profiles, psychology students benefit from what the literature refers to as psychological literacy. This competence enables students to apply the studied concepts (such as metacognition or self-efficacy) directly to their own learning process, establishing a self-regulatory loop that simultaneously strengthens both theoretical understanding and its translation into effective study practices (McGovern et al., 2010).

b) The Performance Phase:

This represents the execution stage, governed by processes of self-control and self-observation. The latter functions as a metacognitive monitoring mechanism: the student actively tracks their progress, identifying fluctuations in concentration levels or potential comprehension difficulties. Based on this information, they can evaluate in real time the effectiveness of the chosen strategy. At this point, the use of personalized monitoring strategies becomes essential, allowing the calibration of effort and the adaptation of cognitive resources according to the complexity of the studied material.

c) The Self-Reflection Phase:

The final stage of the cycle involves a critical evaluation of the performance achieved after completing the task. According to Zimmerman's model, this phase integrates two essential processes: self-judgment (which involves self-evaluation of the outcome in relation to the established goals and identifying the causes that led to that outcome) and self-reaction (the sense of satisfaction or dissatisfaction generated by one's own performance). The relevance of this stage lies in its capacity to reconfigure the forethought phase of the next cycle; a constructive reflective analysis will generate a much better calibrated strategic plan for future tasks (Zimmerman, 2002).

The need to personalize the learning process derives from the fact that self-regulation is not an immutable universal trait, but rather a dynamic competence that must be shaped according to the specific academic and disciplinary environment. As Dunn et al. (2011) emphasize, psychology training requires a specific development of metacognition, where the student does not merely store information but critically analyzes their own thinking processes. In Winne's (2011) perspective, self-regulation is not merely a set of predefined steps, but a form of applied metacognition in which the student acts as a researcher of their own cognitive processes. For psychology students, this perspective transforms monitoring from a generic procedure into a deeply personalized one: they do not simply check off completed tasks, but instead collect and analyze data regarding their own efficiency.

2.2. The Relationship Between Metacognition, Motivation, and Performance

In this context, the final stage of Zimmerman's cycle (2002) functions as a link between past experience and future projection, demonstrating that understanding academic success requires an analysis of the interdependence between cognitive processes, affective regulation, and concrete outcomes. From this perspective, the relationship between metacognition, motivation, and performance is not linear, but circular and dynamic, with each element enhancing the others.

1. Metacognition as a Regulator of Effort

Metacognition, described by Flavell (1979) as "thinking about one's own thinking," is the component that connects effort and outcomes (Flavell, 1979, p. 908). The studies indicate that students who demonstrate a high level of metacognitive monitoring tend to achieve superior academic performance because they can adjust their study strategies in real time, thereby avoiding the "illusion of competence" (Bjork et al., 2013, p. 432). However, research shows that merely possessing metacognitive strategies does not guarantee success in the absence of the motivational component; students must not only know how to learn, but also be willing to invest the necessary effort (Schraw et al., 2006).

2. Motivation as the Energy Source for Monitoring

Motivation serves as the driving force behind the self-regulation process. According to Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000), the internalization of the value of learning activities depends on the satisfaction of three fundamental needs: autonomy, competence, and relatedness. Personalized monitoring strategies directly influence the sense of competence by providing concrete evidence of progress and thereby strengthening academic self-efficacy (Schunk & DiBenedetto, 2016). At the same time, by allowing students to select and adapt their own monitoring tools, the need for autonomy is supported (Ryan & Deci, 2017), transforming the student from a passive recipient of external evaluation into an active agent of their own development (Bandura, 2006). From a motivational perspective, this process facilitates the transition from external regulation - where effort is conditioned by obtaining a grade - to identified regulation, in which the student internalizes the value of the activity, perceiving it as

fundamental to their future professional identity. This paradigm shift is essential for academic success, marking the point at which internal feedback becomes the primary mechanism for regulating performance (Hattie & Timperley, 2007).

3. Performance as a Result of Calibration

Academic performance is not merely a consequence of intelligence (IQ), but rather of metacognitive calibration - defined as the accuracy with which a student evaluates their own level of preparedness (Schraw et al., 1993). Research shows that high-performing students are not necessarily those with superior cognitive abilities, but those who can rapidly identify when a strategy is ineffective and possess the flexibility to change it in real time (Winne & Hadwin, 1998). In this context, performance ceases to be merely a final outcome and instead becomes an indicator of the efficiency with which metacognition and motivation have been orchestrated in order to achieve the proposed goals.

3. The Adaptive Self-Regulated Monitoring Model (ASRMM)

3.1. Methodology for Developing the Model

The construction of the ASRMM model involved an integrative synthesis of recent literature on Self-Regulated Learning (SRL), selecting and correlating the processes with the greatest applicability to the academic profile of psychology students. The proposed framework systematizes fundamental components from cognitive and motivational theories, reconfiguring them into an adaptive monitoring instrument.

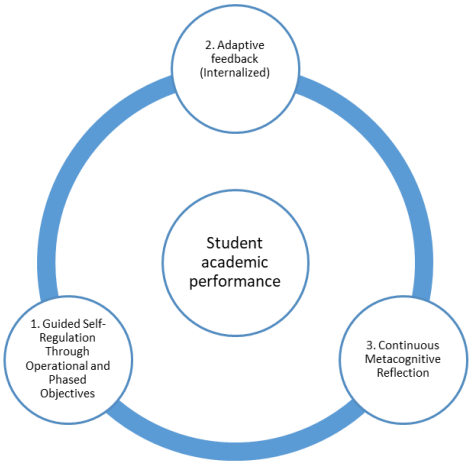

2. Adaptive feedback (Internalized)
Student academic performance
1. Guided Self-Regulation Through Operational and Phased Objectives
3. Continuous Metacognitive Reflection

Figure 1. *Schematic representation of the ASRMM model: The adaptive cycle of self-regulated learning through the integration of operational goals, continuous monitoring, and critical reflection*

The proposed model, ASRMM, is based on the premise that monitoring is not a static process, but a dynamic one that evolves in response to the student's needs. The ASRMM model integrates cognitive monitoring with Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2017) to translate theoretical phases into concrete intervention strategies. By providing active control over one's own progress, this framework not only optimizes performance but also addresses the psychological needs for autonomy and competence, thereby facilitating the development of intrinsic motivation. Adapting these strategies to the specific nature of the psychology program allows for a shift from mere compliance with academic requirements to authentic self-regulation, embraced as part of one's future professional identity.

To operationalize the transition from theory to practice, the Adaptive Self-Regulated Monitoring Model (ASRMM) is based on three interdependent functional components: staged goals, adaptive feedback, and metacognitive reflection. In practice, the ASRMM model

proposes translating cyclical self-regulation processes into three strategic intervention axes, designed to support autonomy and maximize academic performance:

1. Guided Self-Regulation Through Operational and Phased Objectives

This component operationalizes Zimmerman's (2002) forethought phase by transforming strategic planning into a system based on "small wins" (Weick, 1984). According to Weick (1984), breaking overwhelming tasks into smaller, manageable achievements reduces the stress associated with execution and enables the maintenance of active control over the process. Furthermore, this sense of continuous progress (Amabile & Kramer, 2011) transforms academic effort into a source of satisfaction, strengthening self-efficacy through the accumulation of successive successful experiences (Bandura, 1997).

Mechanism: The use of tools for tracking progress (e.g., learning journals or personalized monitoring protocols). Their effectiveness is supported by the research of Schmitz and Wiese (2006), which demonstrates that systematically documenting one's efforts facilitates self-regulation. Going beyond a strictly administrative function, data recording serves as an essential metacognitive support for calibrating learning judgments (Winne & Perry, 2000), providing the objective foundation necessary for the reflection phase (Moon, 2004).

Impact: By reducing the perceived gap between the current state and the target performance standard, academic anxiety is diminished and autonomy is strengthened, with the student acting as a conscious and engaged agent in their own educational journey.

2. Adaptive (Internalized) Feedback

Beyond the external feedback provided by the professor or examiner upon the completion of a task, the adaptive component of the ASRMM model represents a mechanism of continuous self-correction. Hattie and Timperley (2007) demonstrate that the effectiveness of feedback depends on answering three fundamental questions: "*Where am I going?*" (the goals), "*How am I going?*" (current progress), and "*Where to next?*" (the necessary corrective actions) (Hattie & Timperley, 2007, p.86). For psychology students, the internalization of this process involves the use of calibration standards (Winne, 2011) through which the level of understanding is evaluated in real time. Calibration thus becomes an indicator of the accuracy with which individuals estimate their own level of competence in relation to the reality of their performance (Stone, 2000).

Mechanism: Developing the ability to identify "monitoring errors," particularly the illusion of competence (Bjork et al., 2011). The latter refers to the tendency to confuse familiarity with the text or study material with a deep mastery of it, leading to a premature cessation of learning efforts.

Impact: This component directly supports the need for competence (Ryan & Deci, 2017), transforming academic success from a matter of chance into the result of conscious strategic adjustments.

3. Continuous Metacognitive Reflection

Unlike traditional models where reflection is primarily retroactive, the ASRMM framework advocates for "reflection-in-action" (Schön, 1983). By leveraging psychological literacy (McGovern et al., 2010), this approach prompts students to critically evaluate not only information retention but, more importantly, the viability of their strategies in relation to real-world application. A practical instance of such reflective self-interrogation might be: "Does my current synthesis of this concept allow me to explain it to others, or has it remained at the level of rote memorization?"

Mechanism: Implementing reflexive self-questioning to monitor the quality of cognitive processes and their alignment with targeted professional competencies. This shift redefines the

student: they cease to be a mere consumer of information and become an analyst of their own thought patterns.

Impact: This phase accelerates the transition from the simple accumulation of theory toward the active construction of expertise. Learning is no longer a transient act dictated by looming assessments; instead, it becomes a deliberate process of internalizing knowledge essential for future professional practice.

Ultimately, the three axes of the ASRMM model operate cyclically rather than linearly; every success achieved within the phased goals is validated through adaptive feedback and subsequently integrated into the future psychologist's knowledge base via systematic reflection.

4. Implications and Transferability: Adapting to the Dynamics of the Current Academic System

The implementation of the ASRMM model in Romania and the Republic of Moldova does not aim to address an educational gap, but rather seeks to streamline the university experience in a context marked by digitalization and the need for immediate professional relevance. The transferability of this framework is supported by its ability to respond to new educational paradigms:

1. Managing Complexity in the Information Age

Today, the central challenge is no longer accessing information, but rather rigorously filtering and organizing it. The ASRMM model, through the deliberate structuring of the learning path (Component 1), provides students with a tool for managing cognitive resources. This approach resonates with Pânișoară's (2015) vision, which emphasizes the role of active methods in transforming information volume into operational skills, thereby preventing overload in an increasingly demanding academic environment.

2. Metacognitive Calibration and Sustainable Performance

In a competency-based assessment system, study logs become the student's personal databases. As Neacșu (2015) emphasizes, the effectiveness of the learning process no longer stems from simple repetition, but from the neuropsychological foundations of effort monitoring. ASRMM translates these principles into daily practices, ensuring sustainable learning that transcends the episodic nature of assessment moments.

3. Exercising Agency in the Digital Environment

The transition to hybrid education requires a much more proactive form of human agency (Bandura, 2006). Through its structure, ASRMM provides the necessary regulatory support for students to maintain their autonomy and strategic direction. The operationalization of Zimmerman's (2002) foresight phase ceases to be a mere theoretical construct, becoming a practical necessity for the modern student, who is compelled to coordinate their attention among multiple digital resources and distractions.

5. Conclusions

This paper proposes an integrative perspective on the relationship between self-regulation, motivation, and academic performance, arguing that academic success is not determined exclusively by cognitive abilities, but by a systemic process of managing one's own resources. Within the ASRMM model, these dimensions function interdependently: self-regulation provides the structure, motivation is fueled by the perception of incremental success (micro-victories), and performance becomes the result of aligning effort with staged goals.

This approach reconceptualizes the learning process, shifting from a paradigm of passive information storage to a model in which the student actively builds their expert profile through continuous reflection and deliberate monitoring.

6. Directions for Empirical Validation

To strengthen the theoretical foundation of the proposed model, the following research directions are being considered:

Intervention study (quasi-experimental): Implementation of the ASRMM model on a sample of students (Psychology) and comparative monitoring of performance indicators and academic anxiety levels relative to a control group.

Validation of monitoring tools: Analysis of the correlation between the frequency of study journal use and the accuracy of metacognitive calibration, measured through Judgments of Learning.

Qualitative analysis of reflective processes: Investigating, through content analysis, how reflective self-questioning facilitates the identity transition from student to future practitioner. Impact on self-efficacy: Assessing how the successive accumulation of micro-victories influences scores on academic self-efficacy scales over the course of a semester, highlighting the role of successful experiences in maintaining long-term commitment.

BIBLIOGRAPHY:

1. Amabile, T., & Kramer, S. (2011). *The progress principle: Using small wins to ignite joy, engagement, and creativity at work*. Harvard Business Press.
2. Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
3. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
4. Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning - A new paradigm for undergraduate education. Change, 27(6), 13-26. https://scispace.com/pdf/from-teaching-to-learning-a-new-paradigm-for-undergraduate-3vfdhv3x98.pdf
5. Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417-444. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823
6. Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. *Psychology and the Real World*, 1-13
7. https://www.researchgate.net/publication/284097727_Making_things_hard_on_yourself_but_in_a_good_way_Creating_desirable_difficulties_to_enhance_learning
8. Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press.
9. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4): 227–268.
10. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf
11. Dunn, D. S., McCarthy, M. A., Baker, S., Halonen, J. S., & Hill, G. W. IV. (2007). Quality benchmarks in undergraduate psychology programs. *American Psychologist*, 62(7), 650–670. https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.7.650
12. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

13. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. DOI: 10.3102/00346543029848
14. Knight, J. (2017). The international university: Models and muddles. În R. Barnett & M. Peters (Eds.), *The idea of the university: Contemporary perspectives* (Vol. 2, pp. 99–119). Peter Lang.
15. McGovern, T. V., Corey, L. A., Cranney, J., Dixon, Jr., W. E., Holmes, J. D., Kuebli, J. E., Ritchey, K., Smith, R. A. & Walker, S. (2010). Psychologically literate citizens. In D.F. Halpern (Ed.). *Undergraduate Education in Psychology: A Blueprint for the Future of the Discipline*. (pp. 9-27). American Psychological Association.
16. Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. RoutledgeFalmer.
17. Neacșu, I. (2015). *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente neuropsihologice*. Editura Polirom.
18. Oreopoulos, P., & Petronijevic, U. (2013). Making college worth it: A review of research on the returns to higher education. *The Future of Children*, 23(1), 41-65. DOI: 10.1353/foc.2013.0001
19. Pânișoară, I. O. (2015). Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Editura Polirom.
20. Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. https://ssrlsig.org/wp-content/uploads/2018/01/pintrich-2005-the-role-of-goal-orientation-in-srl.pdf
21. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press
22. Schmitz, B., & Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the use of training diaries in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 64-96.
23. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.02.002
24. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. https://raggeduniversity.co.uk/wp-content/uploads/2025/03/1_x_Donald-A.-Schon-The-Reflective-Practitioner_-How-Professionals-Think-In-Action-Basic-Books-1984_redactedaa_compressed3.pdf
25. Schraw, G., Crippen, K.J. & Hartley, K (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*, 36, 111–139. https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8
26. Schraw, G., Potenza, M. T., & Nebelsick-Gullet, L. (1993). Constraints on the Calibration of Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 18(4), 455-463.
27. https://doi.org/10.1006/ceps.1993.1034
28. Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-Efficacy and Human Motivation. *Advances in Motivation Science*, 8, 153-179. https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001
29. Stone, N. J. (2000). Exploring the Relationship between Calibration and Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 12(4), 437-475. https://doi.org/10.1023/A:1009084430926
30. Taggart, A. (2018). Latina/o students in K-12 schools: A synthesis of empirical research on factors influencing academic achievement. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 40(4), 448-471. https://doi.org/10.1177/0739986318793810
31. Weick, K. E. (1984). Small wins: Redefining the scale of social problems. *American Psychologist*, 39(1), 40–49. https://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/Small-Wins_Redefining-the-Scale-of-Social-Problems.pdf
32. Winne, P. H. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning.

In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 15–32). Routledge/Taylor & Francis Group.
33. Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. În M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). Academic Press.
34. Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277-304). Erlbaum.
35. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
36. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. În M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

PSYCHOPEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF AUTONOMY DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN

Mirela Georgeta Paraschiva
PhD Student, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova

Abstract: *Autonomy formation in preschool children constitutes a foundational dimension of early education, underpinning later academic achievement and socio-emotional adjustment. Rooted in psychopedagogical principles, the process involves the deliberate orchestration of learning experiences that encourage initiative, responsibility, and self-determination. Key coordinates include the educator's facilitative role, the creation of a supportive yet challenging environment, and the integration of play-based and experiential learning strategies. Particular attention is afforded to the role of scaffolding; whereby adult guidance is progressively reduced in favour of child-led exploration. In this context, autonomy is not merely an individual trait, but a dynamic construct shaped through interaction and reflection. The findings underscore the importance of aligning educational practices with developmental needs, ensuring that autonomy is cultivated as a gradual, context-sensitive process embedded in everyday pedagogical interactions.*

Keywords: *autonomy formation; early childhood; self-regulatory processes; psychopedagogical frameworks; child-centred learning*

Within the contemporary educational paradigm, autonomy has acquired the status of a fundamental objective of formative action, particularly in the context of early childhood education, where the foundations of personality, self-regulation, and social adaptation are progressively established. Educational discourse increasingly emphasises the necessity of cultivating independent, reflective, and adaptable individuals capable of assuming responsibility for their own actions and learning trajectories. Against the backdrop of accelerating social, technological, and cultural transformations, the capacity for autonomous functioning represents not merely a pedagogical desideratum, but an essential condition for active participation in contemporary society.

The preschool and primary school periods constitute decisive stages in the development of autonomy, owing to the profound cognitive, emotional, and behavioural transformations that characterise early childhood. During these years, children gradually acquire the ability to make choices, regulate impulses, solve problems, engage cooperatively with peers, and assume increasingly complex responsibilities. Educational environments therefore become central spaces in which autonomy may either be stimulated through supportive pedagogical practices or inhibited through excessive control and rigid instructional patterns.

Interest in the psychopedagogical dimensions of autonomy development has intensified considerably in recent decades, largely due to the emergence of child-centred educational theories and constructivist approaches that place the learner at the centre of the educational process. Such perspectives advocate the replacement of authoritarian models of instruction with flexible, participatory, and experiential strategies designed to encourage initiative, creativity, and self-determination. Consequently, the educator's role has undergone substantial reconfiguration, shifting from that of a transmitter of information towards that of facilitator, mediator, and organiser of meaningful learning experiences.

The significance of the present topic derives from the growing recognition that autonomy influences not only academic performance but also socio-emotional wellbeing, intrinsic motivation, resilience, and future educational adjustment. Children who develop autonomous behaviours from an early age demonstrate enhanced problem-solving abilities,

greater emotional stability, improved interpersonal competence, and increased engagement in learning activities. Conversely, environments characterised by excessive dependency, overprotection, or rigid control may generate insecurity, passivity, and diminished self-confidence.

The motivation underlying the selection of this research theme emerges from both theoretical and practical considerations. On the one hand, contemporary educational systems increasingly promote competence-based curricula centred upon the formation of independent learners capable of critical reflection and self-directed action. On the other hand, educational practice frequently reveals tensions between the declared objectives of autonomy development and the persistence of traditional pedagogical approaches that limit children's initiative and decision-making opportunities. Such discrepancies highlight the necessity of a comprehensive psychopedagogical analysis capable of clarifying the mechanisms, conditions, and strategies involved in fostering autonomy during the preschool and primary school years.

Moreover, the topic acquires additional relevance in light of the growing concerns regarding children's emotional vulnerability, reduced frustration tolerance, and dependency patterns generated by overstructured educational contexts and excessive adult intervention. The educational institution therefore assumes a crucial responsibility in balancing guidance with freedom, support with responsibility, and structure with exploratory learning. From this perspective, autonomy should not be interpreted as the absence of adult involvement, but rather as the gradual internalisation of behavioural, cognitive, and emotional regulation mechanisms facilitated through intentional educational interaction.

The present study aims to provide a thorough theoretical foundation concerning the psychopedagogical coordinates of autonomy development in preschool and primary school children, while simultaneously examining comparative perspectives derived from contemporary educational theories and practices. Attention is afforded to the relationship between autonomy, self-regulation, emotional development, and experiential learning, as well as to the pedagogical strategies capable of supporting the transition from dependence towards independent functioning. Through an interdisciplinary approach situated at the intersection of pedagogy, developmental psychology, and educational sciences, the analysis seeks to highlight the complexity and multidimensionality of autonomy as a dynamic educational construct.

Autonomy development represents one of the central processes underpinning children's cognitive, emotional, and social maturation. Far from being reducible to mere behavioural independence, autonomy encompasses the gradual acquisition of self-regulatory capacities, decision-making competence, responsibility, initiative, and the ability to act intentionally within diverse social and educational contexts. Within early childhood education, autonomy constitutes both an educational objective and a developmental necessity, facilitating children's transition from externally regulated behaviour towards progressively internalised forms of self-control and self-direction (Joussemet & Mageau, 2023, p. 41).

Contemporary psychopedagogical literature conceptualises autonomy as a multidimensional construct integrating cognitive, emotional, motivational, and social dimensions. Such complexity derives from the dynamic interaction between individual developmental processes and environmental influences, particularly those originating within the family and educational settings. According to constructivist perspectives, autonomy emerges through active engagement with the environment, experiential learning, and meaningful interaction rather than through passive transmission of knowledge or rigid behavioural conditioning (Tutkun & Şahin, 2026, p. 88).

A significant dimension of autonomy development concerns the child's progressive capacity for self-regulation. Emotional and behavioural self-regulation enables children to monitor impulses, manage frustration, adapt behaviour to contextual expectations, and persist in goal-oriented activities. Research conducted by Nilfyr (2025, p. 139) demonstrates that

preschool children who develop effective self-regulatory abilities exhibit improved emotional adjustment, stronger interpersonal relationships, and increased engagement in learning activities. Furthermore, self-regulation contributes substantially to later academic success by facilitating concentration, task persistence, and adaptive problem-solving.

The educational environment exerts profound influence upon the formation of autonomous behaviours. Child-centred pedagogical approaches advocate the organisation of flexible learning contexts in which children are encouraged to explore, make decisions, express preferences, and assume responsibilities appropriate to their developmental level. Within such frameworks, the educator no longer functions exclusively as a transmitter of knowledge, but rather as a facilitator who creates opportunities for initiative, cooperation, and reflective learning (Lyons, 2024, p. 158).

Particular attention has been afforded in contemporary educational research to the concept of scaffolding, whereby adult support is progressively reduced as children acquire competence and confidence in performing specific tasks independently. This gradual transfer of responsibility allows children to internalise behavioural and cognitive regulation strategies while simultaneously strengthening their sense of agency and self-efficacy (Joussemet & Mageau, 2023, p. 53). Consequently, autonomy should not be interpreted as the absence of adult intervention, but rather as the outcome of intentional and responsive pedagogical guidance.

Play-based learning occupies a central position within the psychopedagogical strategies designed to foster autonomy during early childhood. Through symbolic play, cooperative games, and exploratory activities, children develop decision-making skills, negotiate social roles, regulate emotions, and exercise initiative within meaningful social interactions. Lyons (2024, p. 160) argues that classroom play environments significantly contribute to the cultivation of autonomy, competence, and relatedness, particularly during the transition from preschool to primary education.

Motor and creative activities likewise constitute effective instruments for autonomy formation. Gomes (2024, p. 526) highlights the role of motor games in enhancing preschool children's independent participation, self-confidence, and initiative during educational activities. Similarly, Lin (2025, p. 7) demonstrates that creative dance activities stimulate children's capacity for self-expression, independent exploration, and emotional regulation while simultaneously strengthening interpersonal cooperation and self-awareness.

The family environment remains equally decisive in shaping children's autonomous functioning. Parenting practices characterised by emotional support, responsiveness, encouragement of initiative, and respect for children's perspectives tend to facilitate the development of autonomy and adaptive self-regulation. Conversely, excessively authoritarian or overprotective attitudes may generate dependency patterns, emotional insecurity, and reduced confidence in independent action (Distefano et al., 2024, p. 4).

Comparative educational perspectives reveal considerable differences regarding the emphasis placed upon autonomy within early childhood education systems. Educational models grounded in democratic and participatory pedagogies frequently encourage child agency, exploratory learning, and collaborative decision-making. Scandinavian educational frameworks, for instance, prioritise independence, outdoor learning, experiential discovery, and emotional wellbeing as essential dimensions of child development. In contrast, highly standardised educational systems often prioritise academic performance and behavioural conformity, potentially limiting opportunities for autonomous exploration and reflective thinking (Tutkun & Şahin, 2026, p. 94).

Within primary education, autonomy acquires increasing complexity due to the expanding academic, organisational, and social demands placed upon children. At this developmental stage, autonomy extends beyond behavioural independence towards cognitive

and metacognitive dimensions involving planning, self-monitoring, problem-solving, and learning management. Educational practices must therefore support children in gradually assuming responsibility for their own learning processes while maintaining appropriate emotional and instructional support structures (Vasseleu et al., 2024, p. 12).

Eventually, autonomy development should be understood as a gradual, relational, and context-sensitive process emerging through the interaction between developmental potentialities and educational experiences. Effective psychopedagogical intervention requires the establishment of balanced learning environments capable of combining structure with flexibility, guidance with freedom, and emotional security with opportunities for independent exploration. Such an approach enables children to acquire not only practical independence but also the reflective, emotional, and motivational resources necessary for adaptive functioning throughout subsequent educational and social experiences.

Contemporary educational research increasingly highlights the essential role of autonomy and self-regulation in children's overall development, particularly during preschool and primary school years. Recent studies emphasize that autonomy does not emerge spontaneously, but rather develops gradually through meaningful interaction, guided play, emotional support, and carefully structured educational experiences. The findings presented below illustrate the multidimensional nature of autonomy development while simultaneously offering practical educational strategies applicable within kindergarten and primary school contexts.

A significant contribution to the understanding of autonomy development through play-based learning is provided by Pyle (2022), who examined strategies used by kindergarten teachers to support children's self-regulation during play activities. The study demonstrated that play constitutes an effective framework for fostering emotional regulation, decision-making, initiative, and independent problem-solving. Two pedagogical approaches were identified: one centered upon free play as a means of emotional expression and another integrating guided play with intentional teacher scaffolding. The findings revealed that children who participated in balanced play contexts developed higher levels of behavioral regulation, cooperation, and adaptive functioning.

From a practical perspective, several educational applications may be implemented within preschool and primary classrooms. Educators may organize "choice centers" in which children independently select activities according to personal interests, thereby encouraging initiative and responsibility. Role-play corners, construction games, dramatic play, and collaborative problem-solving tasks likewise stimulate autonomous decision-making and social negotiation skills. In primary education, teachers may introduce project-based activities where pupils assume differentiated responsibilities within teams, organize learning materials independently, or participate in establishing classroom rules and routines.

Another important study addressing autonomy development through play was conducted by Bay (2023), who analyses the relationship between preschool children's self-regulation skills and play abilities. The research revealed a strong positive correlation between the quality of children's play interactions and their capacity for emotional regulation, inhibitory control, attention management, and working memory. Children engaged in interactive and socio-dramatic play demonstrated significantly higher levels of self-regulatory competence and independent behavioral management.

The educational implications of these findings are particularly valuable for early childhood educators. Preschool teachers may stimulate autonomy by implementing socio-dramatic activities such as "The Grocery Shop", "The Doctor's Office", or "The Restaurant", where children negotiate roles, solve interpersonal conflicts, follow self-imposed rules, and regulate behavior cooperatively. Within primary school contexts, simulation games and

collaborative debates may similarly support children's ability to make independent decisions, manage emotions, and assume responsibility for collective tasks.

Research conducted by Nilfyr (2025) concerning emotional self-regulation in preschool environments further demonstrates that emotionally supportive educational climates significantly contribute to autonomy formation. The study emphasized that children exposed to responsive teaching practices and emotionally secure environments displayed greater confidence, persistence, and initiative during learning activities. Emotional self-regulation was found to be directly associated with children's capacity to adapt behavior independently in complex social and educational situations.

Based upon these conclusions, educators may implement daily emotional reflection activities designed to encourage self-awareness and emotional autonomy. For example, kindergarten teachers may introduce "emotion circles" where children identify and discuss their feelings independently, while primary school teachers may utilize reflective journals, emotional thermometers, or self-assessment activities encouraging pupils to evaluate their emotional responses and behavioral choices. Such practices strengthen children's metacognitive awareness and facilitate the gradual internalization of emotional regulation mechanisms.

A comprehensive scoping review concerning play-based learning in early childhood education published in 2026 highlighted the broad developmental benefits associated with child-centered and experiential pedagogies. The review concluded that play-based learning significantly enhances creativity, communication skills, executive functioning, perseverance, and autonomous problem-solving. Importantly, the findings emphasized that autonomy develops most effectively in environments balancing adult guidance with child-led exploration. Practical educational strategies inspired by these findings may include inquiry-based learning activities in which children formulate questions, investigate phenomena, and present discoveries independently. For preschool children, educators may organize exploratory learning stations involving natural materials, sensory activities, or simple scientific experiments encouraging curiosity and initiative. In primary education, teachers may develop interdisciplinary mini-projects allowing pupils to research topics of personal interest, select working methods autonomously, and collaborate in presenting outcomes.

White bread et al. emphasized the early emergence of self-regulatory abilities and their fundamental importance for academic and social adjustment. The authors demonstrated that metacognitive and self-regulatory capacities begin developing from infancy and are highly responsive to educational intervention. Their analysis particularly highlighted the importance of symbolic communication, social interaction, and reflective dialogue in supporting children's autonomy development.

Educational applications derived from these conclusions may involve integrating reflective questioning techniques into everyday classroom activities. Educators might encourage children to explain strategies used during tasks, evaluate personal progress, identify difficulties independently, and propose solutions collaboratively. In primary education, learning portfolios and self-assessment checklists may further strengthen pupils' capacity for self-monitoring and independent learning management.

Recent educational perspectives also emphasize the significance of experiential and movement-based learning for autonomy formation. Studies conducted by Gomes (2024) and Lin (2025) demonstrated that motor games and creative movement activities significantly contribute to children's self-confidence, initiative, emotional regulation, and independent participation during educational tasks. Such activities encourage children to assume risks, make spontaneous decisions, and express individuality within structured learning environments.

Consequently, preschool educators may implement movement circuits, cooperative physical games, and creative dance sessions in which children independently select

movements, organize sequences, or invent collaborative choreographies. Within primary school contexts, drama activities, role-playing scenarios, and cooperative sports tasks may similarly strengthen initiative, responsibility, and self-directed participation.

Comparative educational research further indicates that educational systems prioritizing democratic participation and child agency tend to achieve stronger outcomes regarding autonomy development. Scandinavian pedagogical models, for example, frequently integrate outdoor learning, exploratory activities, collaborative rule-making, and flexible learning environments encouraging independence and reflective thinking. By contrast, highly rigid and standardized educational systems may inadvertently restrict children's opportunities for autonomous exploration and decision-making.

The studies analysed collectively demonstrate that autonomy development in preschool and primary school children depends upon the creation of educational environments characterised by emotional security, meaningful participation, experiential learning, and gradual responsibility transfer. Effective autonomy-supportive pedagogy does not eliminate adult guidance; rather, it transforms the educator into a facilitator capable of balancing support with freedom, structure with flexibility, and instruction with exploration. Through such educational practices, children progressively acquire the cognitive, emotional, and social resources necessary for independent functioning and lifelong adaptive learning.

From a personal pedagogical perspective, autonomy development should represent one of the fundamental priorities of contemporary early childhood education, particularly in an educational climate increasingly marked by overprotection, excessive academic pressure, and children's growing dependence upon adult intervention. The preschool and primary school years constitute decisive periods during which children gradually construct their sense of identity, competence, and personal agency. Consequently, educational practices capable of encouraging initiative, responsibility, and independent decision-making acquire profound formative significance extending far beyond immediate academic outcomes.

Considerable importance should be attributed to the manner in which educators understand the concept of autonomy itself. In many educational contexts, autonomy continues to be interpreted superficially as mere behavioral independence or the capacity to complete tasks without assistance. In reality, autonomy involves a far more complex process encompassing emotional regulation, reflective thinking, self-confidence, intrinsic motivation, and adaptive social functioning. A child who independently completes a worksheet but lacks confidence in expressing opinions, solving conflicts, or making decisions cannot be considered genuinely autonomous in a psychopedagogical sense.

Particular concern arises regarding the persistence of highly directive educational approaches that excessively structure children's activities and inadvertently limit opportunities for exploration, experimentation, and personal initiative. Although guidance and support remain indispensable during early childhood, excessive adult control may inhibit curiosity, creativity, and the development of self-efficacy. Children require educational environments within which mistakes are perceived not as failures deserving sanction, but as natural components of the learning process facilitating reflection and personal growth.

Equally significant is the relationship between autonomy and emotional security. In practice, children become capable of independent functioning only when they feel emotionally supported, respected, and accepted within the educational environment. Autonomy cannot flourish in climates dominated by fear, excessive criticism, or rigid authority. Rather, it emerges gradually through trusting relationships in which educators balance clear boundaries with emotional responsiveness and genuine respect for children's perspectives.

The role of play in autonomy formation appears particularly valuable. Contemporary educational tendencies sometimes underestimate the formative significance of free and exploratory play in favour of premature academic formalisation. Nevertheless, play remains

one of the most authentic contexts within which children learn to negotiate, regulate emotions, solve problems, assume roles, and make independent decisions. Educational systems that preserve meaningful spaces for play-based and experiential learning are therefore more likely to support the development of balanced, self-confident, and adaptable individuals.

Moreover, autonomy development should not be regarded exclusively as the responsibility of educational institutions. The family environment exerts equally profound influence upon children's capacity for self-regulation and independent functioning. In many situations, overprotective parenting practices unintentionally limit children's opportunities to assume responsibility appropriate to their developmental level. Genuine educational partnership between school and family therefore becomes essential in ensuring coherent and balanced support for autonomy formation.

From a broader societal perspective, the cultivation of autonomy acquires increasing relevance within contemporary democratic societies characterised by rapid technological change, informational overload, and complex social demands. Future generations will require not only academic knowledge but also critical thinking, adaptability, emotional resilience, and the capacity for independent judgement. Educational systems incapable of fostering autonomy risk producing individuals who remain excessively dependent upon external direction and validation.

The analysis undertaken throughout the present study has highlighted the complexity and educational significance of autonomy development during preschool and primary school years. Far from representing a secondary or peripheral educational objective, autonomy constitutes a foundational dimension of children's cognitive, emotional, social, and behavioural maturation. Contemporary psychopedagogical perspectives increasingly recognise that the formation of autonomous individuals begins during early childhood through carefully structured educational experiences, emotionally secure relationships, and meaningful opportunities for independent action.

Theoretical and comparative approaches examined within the study demonstrate that autonomy cannot be reduced to simple behavioural independence or task completion without assistance. Rather, autonomy involves the progressive internalisation of self-regulatory mechanisms, reflective thinking, emotional management, initiative, responsibility, and adaptive decision-making. Consequently, autonomy should be understood as a multidimensional construct emerging through the dynamic interaction between developmental processes and educational environments.

The findings derived from recent educational research further confirm the decisive role played by supportive pedagogical practices in fostering autonomous functioning. Play-based learning, experiential activities, collaborative problem-solving, creative expression, and emotionally responsive teaching practices all contribute significantly to the development of initiative, self-confidence, emotional regulation, and independent learning behaviours. Equally important is the gradual transfer of responsibility from adult to child through scaffolding strategies that balance guidance with freedom and structure with exploratory learning.

Particular relevance emerges regarding the educator's role within autonomy-supportive educational environments. Contemporary pedagogy increasingly requires teachers to move beyond traditional transmissive models towards facilitative and relational approaches centred upon children's active participation and developmental needs. Educational interaction grounded in respect, emotional security, flexibility, and reflective dialogue creates favourable conditions for children to acquire confidence in their own abilities and progressively assume responsibility for personal actions and learning processes.

The comparative perspectives addressed within the article additionally reveal that educational systems prioritising child agency, democratic participation, and experiential learning tend to achieve stronger outcomes concerning autonomy development than

excessively standardised or authoritarian models of instruction. Such observations reinforce the necessity of rethinking educational practices in ways that preserve children's curiosity, creativity, and capacity for independent exploration while simultaneously ensuring emotional support and pedagogical coherence.

The practical implications of the study are particularly valuable for both preschool and primary education contexts. The educational strategies proposed, including choice-based activities, socio-dramatic play, inquiry-based learning, emotional reflection exercises, cooperative projects, and self-assessment practices illustrate concrete modalities through which autonomy may be cultivated systematically within everyday pedagogical interactions. The integration of such approaches contributes not only to academic adjustment but also to the formation of emotionally balanced, resilient, and socially responsible individuals.

Certain limitations should nevertheless be acknowledged. The present study has primarily focused upon theoretical and comparative perspectives derived from contemporary literature without incorporating extensive empirical investigation conducted directly within educational institutions. Future research may therefore benefit from longitudinal studies examining the impact of specific autonomy-supportive interventions upon children's emotional, cognitive, and academic development across diverse educational and sociocultural contexts.

Ultimately, the cultivation of autonomy represents one of the most profound educational responsibilities of contemporary schooling. In a society increasingly characterised by rapid transformation, informational complexity, and psychological vulnerability, children require not only knowledge acquisition but also the capacity to think independently, regulate emotions, assume responsibility, and adapt constructively to changing realities. Educational institutions capable of nurturing autonomy from early childhood contribute fundamentally to the formation of reflective, resilient, and self-determined individuals prepared to participate actively and responsibly within contemporary social life.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bay, D. N. (2023). The relationship between preschool children's self-regulation skills and play skills. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 10*(2), 412–425.
2. Distefano, R., et al. (2024). The role of parenting in autonomy and executive function development in early childhood. *Children and Youth Services Review, 158*, 107431.
3. Gomes, S. (2024). Enhancing autonomy in preschoolers: The role of motor games. *Education Sciences, 14*(5), 524.
4. Joussemet, M., & Mageau, G. A. (2023). Supporting children's autonomy early on: A review of studies examining parental autonomy support toward infants, toddlers, and preschoolers. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 41–59). Oxford University Press.
5. Lin, X. (2025). Using creative dance to promote autonomy development in children aged 4 to 6 years. *Children, 12*(1), 66.
6. Lyons, M. E. (2024). Within-classroom play: Cultivating autonomy, competence and relatedness during the transition to kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 52*(2), 155–165.
7. Nilfyr, K. (2025). Thriving children's emotional self-regulation in preschool: A systematic review. *Education Sciences, 15*(2), 137.
8. Pyle, A. (2022). Play-based learning and self-regulation in kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 60*, 24–36.
9. Tutkun, C., & Şahin, F. T. (2026). Self-regulation in early childhood education: Teachers, families and learning environments. In *Trend and Innovative Research in Educational Sciences* (pp. 84–101). Ankara: Eğitim Publishing.
10. Vasseleu, E., et al. (2024). An early start to self-regulation: Evaluating the effects of a preschool intervention programme. *Early Childhood Education Journal, 52*(4), 601–615.
11. Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology, 26*(2), 40–52.

INTERACTIVE GEOGRAPHY: THE EFFECTIVE INTEGRATION OF EDUCATIONAL PLATFORMS AND DIGITAL APPLICATIONS IN TEACHING, LEARNING AND ASSESSMENT PROCESS

Gabriel-Valentin Pană
PhD Student, University of Bucharest

Abstract: *This study investigates the role of digital technologies in transforming Geography education, highlighting the shift from traditional teaching to interactive, student-centered learning environments. It analyzes the integration of tools such as Google Classroom, Mozaik, Google Earth, Kahoot, Wordwall and GeoGuessr through a mixed methodology including literature review, questionnaires, SWOT analysis and a comparative case study of two ninth-grade classes. The results indicate that the use of digital tools led to improved student engagement, motivation and slightly higher academic performance compared to the traditional approach. Perceptions from teachers and students were generally positive, emphasizing increased interactivity and accessibility, while also revealing challenges related to unequal access and varying digital skills. Overall, the study supports the idea that digital technologies can enhance Geography teaching when applied strategically and aligned with educational objectives.*

Keywords: *Geography teaching; educational platforms; questionnaire; interactive learning; pedagogical innovation*

1. Introducere

În prezent, procesul de predare, învățare și evaluare a devenit unul complex și extrem de dinamic, astfel încât este necesară utilizarea unor tehnologii moderne și interactive pentru a facilita procesul de învățare, făcându-l mai interactiv și adaptat nevoilor unei generații digitale. În acest context, Geografia, o disciplină care reprezintă un liant între cunoștințele din științele naturii și științele sociale, se dovedește a fi extrem de pretabilă integrării tehnologiilor digitale în procesul didactic.

Metodele tradiționale utilizate frecvent, timp de decenii, au reprezentat fundamentul procesului educațional, fiind utilizate ca modalități clasice de transmitere a cunoștințelor. Acestea sunt caracterizate prin faptul că profesorul deține un control asupra desfășurării lecției, unde abordarea este centrată pe conținut, iar elevul are, de cele mai multe ori, un rol receptiv (Dulamă, 2008). Acestea joacă un rol semnificativ inclusiv în prezent, întrucât oferă stabilitate și structură lecției, prin intermediul acestora transmițându-se conținuturi riguroase, clare și verificate științific. Dintre aceste metode, amintim metoda conversației didactice, explicației, exercițiului, demonstrației, observației, etc. Însă, acestea prezintă și anumite dezavantaje, deoarece nivelul de participare a elevilor în proces este redus, punând accentul pe memorare, iar gradul de adaptabilitate este unul scăzut la diversitatea nevoilor (Tomescu, 2003). De aceea, pentru eficientizarea procesului instructiv-educativ este necesară îmbinarea metodelor tradiționale cu cele moderne, într-o abordare echilibrată, care valorifică punctele lor forte și le corectează limitele prin metode interactive, moderne și digitale (Mândrut, 2014).

Metodele moderne reprezintă instrumente esențiale în procesul educațional contemporan, întrucât acesta este orientat spre formarea de competențe, nu doar spre transmiterea de cunoștințe, punându-se accent pe implicarea activă a elevului, stimularea gândirii critice și utilizarea strategiilor de învățare personalizate și interactive. În această categorie se includ metode precum problematizarea, învățarea prin descoperire, proiectul, jocul didactic, etc. De asemenea, utilizarea tehnologiilor interactive, precum studiile de caz simulate, aplicațiile

educaționale și platformele de colaborare sprijină dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de aplicare practică (Mayer, 2002).

Scopul acestui studiu este de a evidenția avantajele utilizării instrumentelor digitale și modul în care acestea pot fi integrate eficient în predarea, învățarea și evaluarea Geografiei, în raport cu metodele clasice de predare prin înțelegerea percepției elevilor, cadrelor didactice și părinților, dar și prin aplicarea unei analize comparative la nivel practic pentru a evalua impactul concret al acestor metode și tehnologii.

2. Metodologie

În vederea realizării acestui studiu au fost prezentate o serie de metode specifice cu scopul de a evidenția principalele modalități și mijloace utilizate în procesul de predare, învățare și evaluare. Pe baza analizei literaturii de specialitate au fost prezentate metodele tradiționale și cele moderne utilizate în procesul didactic, fiind reliefate principalele caracteristici, avantajele și dezavantajele dintre acestea, precum și adaptabilitatea acestor metode la nevoile elevilor. De asemenea, au fost identificate și prezentate noile tehnologii în educație, cu accent pe principalele platforme utilizate în predarea Geografiei, folosite cu scopul de a eficientiza procesul de predare, pentru explorarea hărților și a fenomenelor geografice, dar și pentru procesul de evaluare și feedback.

Pentru a evidenția percepția integrării acestor platforme și aplicații digitale în procesul educațional, a fost aplicat un chestionar pe un eșantion de 50 de profesori, 287 de elevi și 100 de părinții ai acestora din Municipiul București cu scopul de a analiza opiniile acestora asupra calității învățării, dar și disponibilitatea de a le utiliza în contexte educaționale. Fiecare chestionar a fost alcătuit dintr-un set de întrebări închise și semi-deschise, care au vizat frecvența utilizării, tipurile de activități desfășurate, percepțiile privind impactul tehnologiei asupra procesului educațional și sugestii de îmbunătățire.

Mai mult decât atât, a fost aplicată și o analiză SWOT pentru a oferi o imagine echilibrată și argumentată asupra eficienței, provocărilor și potențialului de dezvoltare a acestui tip de intervenție didactică. De asemenea, a fost realizat și un studiu practic, de comparare a metodelor de predare în clase utilizând la două clase de a IX-a, profil real, prin aplicarea a două strategii didactice distincte, una bazată pe metodele tradiționale și una bazată pe utilizarea resurselor digitale interactive.

3. Rezultate și discuții

3.1.Metode tradiționale vs metode moderne

Metodele tradiționale constituie baza istorică a procesului instructiv-educativ, fiind utilizate pe scară largă în învățământul geografic. Acestea includ expunerea, conversația, lectura individuală, demonstrația și exercițiul, metode ce urmăresc transmiterea structurată a cunoștințelor și formarea deprinderilor de bază prin predarea directă a conținuturilor geografice de către profesor. Elevii primesc informații, reproduc definiții și norme, rolul lor fiind în principal de receptori pasivi. Aceste metode facilitează transmiterea rapidă a unui volum mare de cunoștințe, dar au limite în stimularea gândirii critice a creativității și nu antrenează capacitățile cognitive superioare ale elevilor (Dulamă. 2008).

Avantajele metodelor tradiționale sunt reprezentate de transmiterea rapidă a informațiilor, structurarea logică și clară a conținutului, controlul ridicat al profesorului asupra lecției, eficiență în contexte cu resurse limitate (Ceobanu et al., 2022). Dezavantajele acestor metode sunt legate de rolul pasiv al elevului, stimularea redusă a gândirii critice și creativității, motivație scăzută, adaptabilitate redusă la nevoile elevilor și participarea limitată a acestora la procesul educațional (Cerghit, 2006).

Metodele didactice moderne constituie componente fundamentale ale educației actuale, care urmărește dezvoltarea competențelor elevilor, depășind simpla transmitere de informații.

Acestea se concentrează pe participarea activă a elevilor în procesul de învățare, pe cultivarea gândirii critice și pe integrarea unor strategii interactive și adaptate nevoilor individuale. Caracteristica principală a metodelor moderne este accentul pus pe interacțiune, explorare și aplicarea cunoștințelor în contexte reale. Ele presupun o abordare interdisciplinară, flexibilă și adaptată particularităților elevilor, permițându-le acestora să devină constructori ai propriei cunoașteri (Ilinca, 2008).

Avantajele metodelor moderne de învățare includ: stimularea interesului și a motivației elevilor, dezvoltarea gândirii autonome și a competențelor transversale, promovarea colaborării și a învățării în ritm propriu, adaptarea la nevoile și stilurile individuale de învățare. Dezavantajele acestora pot apărea în condiții de resurse limitate, lipsa timpului sau pregătirea insuficientă a cadrelor didactice pentru implementarea acestor metode. Aplicarea eficientă presupune o planificare atentă, un mediu de învățare favorabil și o abordare flexibilă din partea profesorului (Tomescu, 2003).

3.2.Utilizarea tehnologiilor digitale în procesul educațional

În contextul transformărilor generate de progresul tehnologic, sistemele educaționale contemporane se confruntă cu provocarea de a se adapta continuu la noile realități sociale și cognitive ale elevilor. Noile tehnologii educaționale precum platformele digitale de învățare, aplicațiile interactive, materialele multimedia, realitatea augmentată sau simulările vizuale contribuie semnificativ la redefinirea procesului didactic (Spăriosu, Vintilă, 2021).

În procesul de predare a Geografiei sunt utilizate platforme precum Google Classroom, Eduboom, Microsoft Teams ce facilitează managementul clasei și al resurselor educaționale, cu accent pe funcționalitățile tehnice, beneficiile pedagogice și relevanța lor în realizarea demersurilor didactice. *Google Classroom* este o platformă educațională gratuită, dezvoltată de Google, destinată să faciliteze procesul de predare-învățare și chiar evaluare într-un cadru digital (**Figura 1**). Este integrată în suita Google Workspace for Education și permite profesorilor să creeze, să organizeze, să gestioneze, dar și să evalueze activitățile educaționale într-un mod intuitiv, colaborativ și eficient. Platforma este accesibilă atât de pe desktop, cât și de pe dispozitive mobile, ceea ce o face extrem de flexibilă și adaptabilă diferitelor contexte

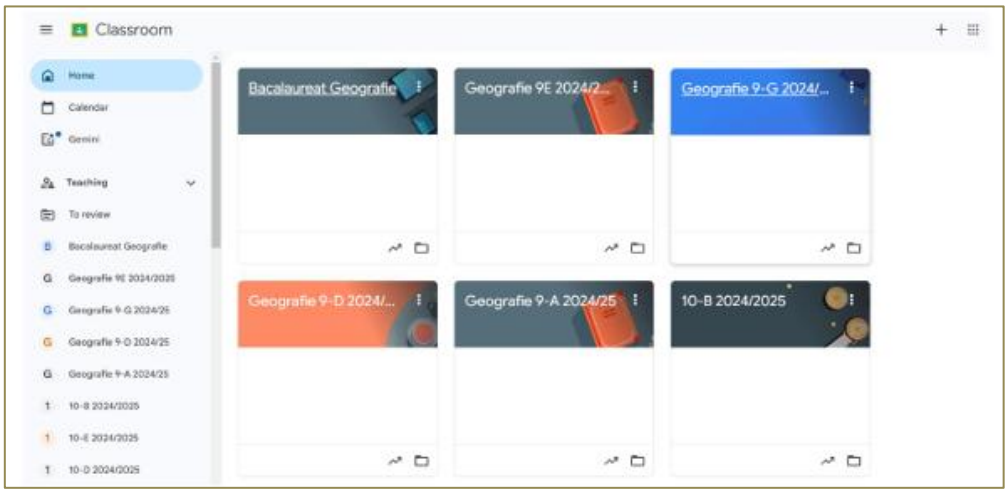


Fig 1. *Utilizarea Google Classroom în procesul didactic*
Sursa: arhiva personală

educaționale.

De asemenea, în contextul predării Geografiei, instrumentele specializate în vizualizare cartografice, explorare spațială și analiză geografică interactivă, precum ArcGIS Online, World Mapper, Google Earth, dar și aplicațiile dedicate explorării hărților și fenomenelor, precum

Seterra, Mozaik, World Map Quiz, GeoGuessr, permit reprezentarea vizuală, interactivă și dinamică a spațiului geografic, facilitând înțelegerea relațiilor dintre elementele naturale și antropice. Prin intermediul lor, elevii pot analiza date reale, observa schimbări teritoriale, interpreta modele spațiale și dezvolta o gândire geografică aplicată.

Platforma educațională *Mozaik* este o aplicație dezvoltată de compania ungară Mozaik, care oferă o gamă largă de resurse digitale interactive, manuale electronice, animații 3D, simulări și aplicații pentru discipline variate, printre care și Geografia. Este accesibilă atât în varianta online – prin platforma mozaWeb, cât și offline, prin aplicația mozaBook, destinată tablei inteligente. Pentru disciplina Geografie, Mozaik oferă resurse 3D interactive, cum ar fi reprezentări ale reliefului, formațiuni geologice, circulația maselor de aer, curenți oceanici sau structura internă a Pământului (**Figura 2**). Aceste animații pot fi manipulate de utilizator (rotație, zoom, redare parțială), oferind o explorare activă și intuitivă.

Fig 2. *PrintScreen animație 3D din platforma Mozaik*
Sursa: www.nl.mozaweb.com

Aplicația *Geoguessr* este o aplicație digitală inovatoare care aduce o componentă distinctă în studiul geografiei, prin combinarea explorării spațiului geografic cu provocarea deductivă. Utilizând
tehnologia Google Street View, aplicația plasează utilizatorul într-un punct aleatoriu de pe Glob, iar sarcina acestuia este să identifice cât mai precis locația, bazându-se exclusiv pe indicii vizuale din mediul înconjurător, cum ar fi tipul de vegetație, elementele de relief, stilul arhitectural, limba afișată pe panouri sau particularitățile climatice (**Figura 3**).

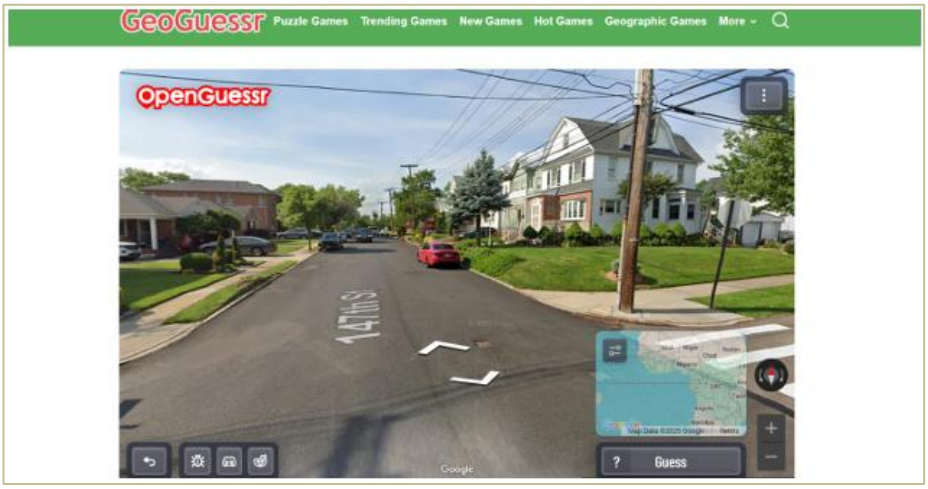


Fig 3. *Utilizare aplicația Geoguessr*
Sursa: www.geoguessr.io

3.3.Chestionare aplicate profesorilor, elevilor și părinților acestora

Cercetarea realizată prin aplicarea chestionarelor adresate părinților, elevilor și cadrelor didactice evidențiază o perspectivă complexă asupra utilizării tehnologiilor digitale în predarea Geografiei, conturând atât beneficii semnificative, cât și o serie de limitări.

În ceea ce privește *părinții*, rezultatele indică o utilizare relativ constantă a platformelor educaționale, în special la nivel săptămânal, cu un procent de 54,1%. Activitățile desfășurate pe platforme sunt predominant pasive, cum ar fi vizionarea lecțiilor video, dar includ și elemente interactive (teste online, comunicare cu profesorii), ceea ce reflectă un anumit echilibru între învățarea tradițională și cea modernă. Părinții apreciază în mod deosebit aplicațiile pentru proiecte și teme (45,9%), considerând că acestea contribuie la o înțelegere mai bună a conținuturilor și la creșterea atractivității procesului educațional (**Figura 4**). Percepția generală a acestora asupra impactului tehnologiei este pozitivă, fiind evidențiate avantaje precum accesul rapid la informații, posibilitatea de învățare în ritm propriu și caracterul interactiv al lecțiilor, percepție exprimată într-un procent de 47,5%. În ceea ce privește îmbunătățirea utilizării tehnologiei în școală, părinții consideră că este necesară includerea mai multor lecții interactive și aplicații vizuale, pentru a stimula implicarea activă a elevilor (67,2%).

În cazul *elevilor*, rezultatele arată faptul că aceștia utilizează platformele educaționale în special pentru vizualizarea lecțiilor și materialelor educaționale (85%), dar și pentru realizarea de proiecte (48,4%) (**Figura 5**). Elevii manifestă o preferință clară pentru aplicațiile interactive și ludice (de tip joc), într-un procent de 65,5%, care facilitează învățarea prin explorare. Elevii percep impactul tehnologiei în mod pozitiv, subliniind faptul că aceasta face lecțiile mai atractive și mai ușor de înțeles. Printre avantajele principale se enumeră caracterul vizual al informațiilor, accesul la resurse suplimentare și feedback-ul rapid. Totuși, aceștia semnalează dificultăți importante, precum problemele tehnice (41,5%) (**Figura 6**). În ceea ce privește îmbunătățirea utilizării, elevii propun creșterea numărului de activități interactive și aplicații vizuale (51,9%), dar și asigurarea suportului tehnic adecvat (11,8%).

În ceea ce privește *cadrele didactice*, rezultatele evidențiază o utilizare mai frecventă a platformelor educaționale comparativ cu percepția elevilor, existând însă diferențe semnificative între profesori. Platformele sunt utilizate în principal pentru transmiterea materialelor și a lecțiilor (76,3%), ceea ce indică o utilizare predominant tradițională a tehnologiei, mai degrabă ca suport decât ca instrument interactiv. Profesorii recunosc valoarea aplicațiilor interactive și manifestă o deschidere către integrarea acestora în procesul didactic. Percepția asupra impactului tehnologiei este pozitivă, fiind evidențiate beneficii precum creșterea atractivității lecțiilor (71,1%), accesul facil la resurse și îmbunătățirea înțelegerii conținuturilor (28,9%). Cu toate acestea, principalele dificultăți identificate sunt lipsa timpului

pentru pregătirea materialelor digitale (23,7%) și problemele tehnice (42,1%). În ceea ce privește rezultatele școlare, profesorii adoptă o poziție moderată (44,7%), recunoscând potențialul tehnologiei, dar subliniind necesitatea unei implementări mai coerente (**Figura 7**). Recomandările cadrelor didactice vizează dezvoltarea lecțiilor interactive, îmbunătățirea infrastructurii și, mai ales, formarea continuă în domeniul competențelor digitale.

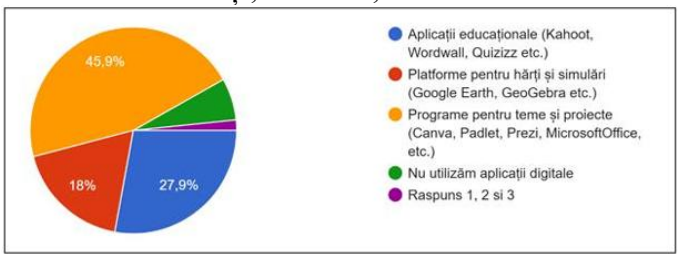

45,9%
18%
27,9%
Aplicații educaționale (Kahoot, Wordwall, Quizizz etc.)
Platforme pentru hărți și simulări (Google Earth, GeoGebra etc.)
Programe pentru teme și proiecte (Canva, Padlet, Prezi, MicrosoftOffice, etc.)
Nu utilizăm aplicații digitale
Raspuns 1, 2 si 3

Fig 4. *Percepția părinților privind utilizarea aplicațiilor digitale*

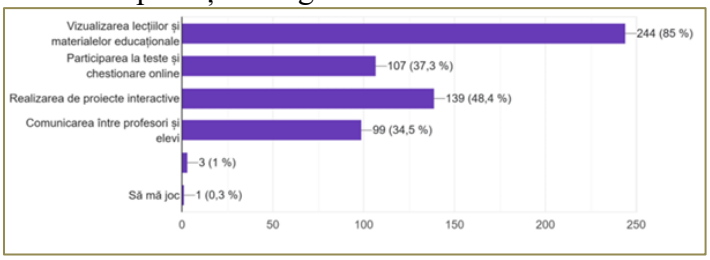


Fig 5. *Tipuri de activități desfășurate de elevi pe platformele educaționale*

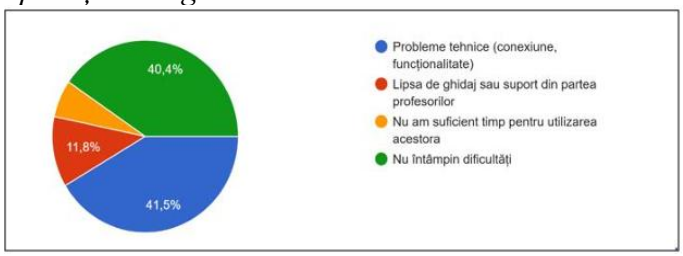


Fig 6. *Percepția elevilor referitoare la limitele impuse de utilizarea platformelor educaționale*

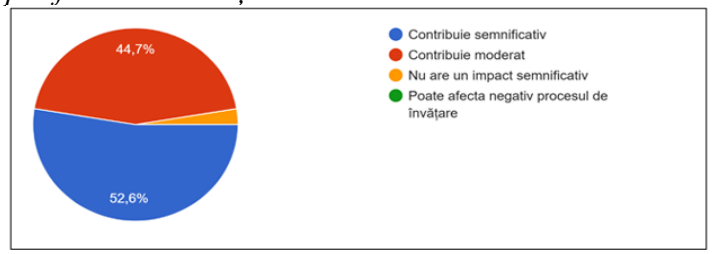


Fig 7. *Percepția profesorilor asupra impactului instrumentelor digitale asupra rezultatelor școlare*

În ansamblu, rezultatele celor trei chestionare converg către o concluzie comună: tehnologia educațională este percepută pozitiv de toți actorii implicați, fiind apreciată pentru capacitatea de a face învățarea mai atractivă, interactivă și accesibilă. Cu toate acestea, utilizarea sa este încă parțială și uneori superficială, predominând activitățile pasive. Principalele limitări identificate sunt legate de probleme tehnice, lipsa unei strategii coerente de integrare și necesitatea dezvoltării competențelor digitale. Astfel, pentru valorificarea deplină a potențialului tehnologiei, este esențială o abordare mixtă, care să combine metodele tradiționale cu cele moderne și să pună accent pe interactivitate, aplicabilitate și formare continuă.

3.4.Analiza SWOT

În demersul de evaluare a impactului tehnologiilor educaționale asupra predării Geografiei, analiza SWOT reprezintă un instrument metodologic valoros, capabil să ofere o imagine echilibrată și argumentată asupra eficienței, provocărilor și potențialului de dezvoltare al acestui tip de intervenție didactică. SWOT este un acronim care desemnează patru dimensiuni de analiză: *Strengths* (puncte tari), *Weaknesses* (puncte slabe), *Opportunities* (oportunități) și *Threats* (amenințări). Această metodă este utilizată frecvent în cercetările aplicate din domeniul educației, întrucât permite structurarea și interpretarea informațiilor dintr-o perspectivă strategică, centrată pe optimizarea procesului didactic.

Tabel nr 1. Analiza SWOT a utilizării tehnologiilor în predarea Geografiei

Puncte tari	Puncte Slabe
- **Creșterea atractivității lecțiilor prin utilizarea elementelor vizuale și interactive;** - **Acces rapid la resurse educaționale diversificate (hărți interactive, aplicații, simulări);** - **Posibilitatea de a adapta conținutul la nivelul și stilul de învățare a elevilor;** - **Stimularea motivației prin metode ludice (gamificare, aplicații interactive).**	- Nivel inegal de competență digitală în rândul cadrelor didactice; - Probleme tehnice recurente (acces la internet, echipamente necorespunzătoare); - Timp suplimentar necesar pentru pregătirea lecțiilor digitale; - Lipsa unei strategii clare de integrare a platformelor în proiectarea didactică.
Oportunități	**Amenințări**
- **Finanțări și programe europene pentru dotarea școlilor cu tehnologie;** - **Posibilitatea de formare continuă a profesorilor în domeniul educației digitale;** - **Evoluția aplicațiilor educaționale adaptate disciplinelor din curriculum;** - **Creșterea interesului elevilor pentru conținuturi digitale relevante.**	- Existența unui decalaj digital între mediile urban și rural; - Riscul superficializării învățării prin consum pasiv de conținut digital; - Suprasolicitarea elevilor și a cadrelor didactice prin utilizare necontrolată; - Rezistența la schimbare din partea unor cadre didactice sau părinți.

3.5. Compararea metodelor de predare în clase cu și fără utilizarea tehnologiilor digitale

Pentru a investiga impactul concret al integrării platformelor și aplicațiilor digitale în procesul de predare-învățare a Geografiei, a fost realizat un studiu de caz experimental, desfășurat în două clase de liceu, profil real, nivel clasa a IX-a. Cercetarea a urmărit compararea rezultatelor obținute în urma aplicării a două strategii didactice distincte, una tradițională, bazată exclusiv pe metode convenționale (explicația, demonstrația la tablă, utilizarea manualului), și una inovatoare, în care s-au integrat resurse digitale interactive precum Google Earth, Wordwall și prezentări multimedia. Pentru a asigura echitatea și validitatea comparativă a studiului, conținutul lecției a fost identic în ambele clase, tema abordată fiind Zonele biopedoclimatice ale Terrei, iar obiectivele operaționale și momentele didactice au fost menținute constante în cele două scenarii pedagogice.

La finalul lecției, ambelor clase li s-a aplicat același chestionar de evaluare, realizat în Google Forms, care a vizat verificarea atingerii obiectivelor didactice propuse, în termeni de înțelegere conceptuală, aplicare practică și capacitate de analiză. Rezultatele au evidențiat o diferență semnificativă în favoarea clasei în care au fost utilizate instrumente digitale, media generală a acesteia fiind cu aproape un punct mai mare decât a clasei în care predarea s-a realizat exclusiv prin metode tradiționale. Aceste constatări preliminare susțin ipoteza că integrarea tehnologiilor educaționale contribuie la creșterea eficienței învățării și la consolidarea competențelor geografice. Elevii din clasa la care a fost integrată tehnologia în procesul didactic au manifestat un nivel mai ridicat de implicare activă în timpul lecțiilor, răspunsurile au fost mai creative și aplicate în sarcinile de lucru, iar Participarea la activități

extracurriculare digitale a crescut. În schimb, în clasa în care s-au folosit exclusiv metode tradiționale, activitățile au avut un caracter preponderent expozitiv și reproductiv, interesul pentru geografie a fost fluctuant și dependent de stilul profesorului, iar evaluările au indicat un nivel mai slab de înțelegere a conceptelor abstracte.

4. Concluzii

Studiul de față evidențiază faptul că integrarea tehnologiilor digitale în predarea Geografiei reprezintă o direcție necesară și benefică pentru modernizarea și eficientizarea procesului educațional. Utilizarea platformelor educaționale și a aplicațiilor digitale contribuie la creșterea atractivității lecțiilor, la facilitarea înțelegerii conținuturilor și la stimularea implicării active a elevilor în cadrul orelor de Geografie.

Rezultatele cercetării arată că tehnologia este percepută pozitiv de către elevi, profesori și părinți, fiind apreciată în special pentru caracterul vizual, dinamic și pentru accesul rapid la informații. De asemenea, aceasta sprijină dezvoltarea unor competențe benefice, precum gândirea critică, autonomia în învățare și capacitatea de utilizare a resurselor digitale. Cu toate acestea, impactul asupra performanțelor școlare este considerat moderat, ceea ce indică faptul că potențialul acestor instrumente nu este încă valorificat la adevăratul lor potențial.

În același timp, pe baza chestionarului aplicat cadrelor didactice, elevilor și părinților acestora se evidențiază o serie de dificultăți, precum lipsa infrastructurii adecvate, competențele digitale insuficient dezvoltate ale unor cadre didactice, timpul limitat pentru pregătirea materialelor și problemele tehnice. De asemenea, utilizarea frecventă a tehnologiei în mod pasiv, fără activități interactive, poate reduce eficiența procesului de învățare.

Un aspect important subliniat în lucrare este necesitatea menținerii unui echilibru între metodele tradiționale și cele moderne. Metodele clasice rămân valoroase prin transmiterea clară și structurată a informației, însă acestea trebuie completate cu strategii interactive și digitale, adaptate nevoilor elevilor și erei digitale în care ne aflăm.

În concluzie, integrarea eficientă a tehnologiilor digitale în predarea Geografiei poate conduce la un proces educațional mai dinamic, mai accesibil, mai relevant pentru societatea contemporană și mai aplicabil în viața cotidiană. Pentru atingerea acestui obiectiv, este esențială dezvoltarea continuă a competențelor digitale ale profesorilor, îmbunătățirea infrastructurii și promovarea unor metode didactice centrate pe elev, care să valorifice în mod real avantajele tehnologiei.

BIBLIOGRAPHY:

1. Boja, A. (2023), *Teoria și metodologia instruirii: Suport de curs*, Editura UTPRESS, Cluj Napoca;
2. Ceobanu, C., Cucoş, C., Istrate, O., Pânişoară, I. O. (2022), *Educaţia Digitală*, Editura Polirom, Iași;
3. Cerghit, I. (2006), *Metode de învățământ (ediția a IV-a revizuită și adăugită)*, Editura Polirom, Iași;
4. Dulamă, M., (2008), *Elemente de didactică, teorie şi aplicaţii*, Ed. Clusium, Cluj Napoca;
5. Dulamă, M. E., (2008), *Metodologii didactice activizante. Aplicații în geografie*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;
6. Ilinca, N. (2008), *Didactica Geografiei*, Editura Corint, București
7. Mayer, R. E. (2009). Multimedia learning (2nd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678
8. Mândruț, O. Dan, S., (2014), *Didactica geografiei. O abordare actuală*, Editura Corint, București;
9. Mândruț, O. (2014), *Geografie: probleme fundamentale ale lumii contemporane: manual pentru clasa a XI-a*, Ed. Corint Educational, Bucuresti
10. Rakuasa, H. (2023), Integration of artificial intelligence in geography learning: Challenges and opportunities. Sinergi *International Journal of Education, 1(2), 75-83*; https://doi.org/10.61194/education.v1i2.71
11. Spăriosu, L., Vintilă, D. S. (2021), *Educația și noile tehnologii: aspecte și provocări*, FiloRom, p161-178;
12. Tomescu, V. (2003), *Didactica geografiei*, Editura Universitaria, Craiova

THE USE OF ROLE-PLAY IN DEVELOPING DIALOGUE-BASED COMMUNICATION SKILLS IN FIRST GRADE

Andreea-Simona Elgamal
PhD Student, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova

Abstract: *This article investigates the impact of role-play activities on the development of dialogic communication competence in first-grade pupils. The study analyzes three different contexts of oral dialogue production: (1) the use of a frog puppet created during AVAP activities, (2) spontaneous dialogues, and (3) dialogues prepared in advance based on given themes. Comparing the results of these three activities helped us highlight the degree of task structuring and the quality of dialogue from the perspective of authenticity. As a result of the research, Activity 2 (spontaneous dialogue with stuffed toys) yielded the best outcomes in the nonverbal and creative categories, whereas Activity 3 (dialogue prepared at home) led to the most consistent adherence to conventional formulas, but also to a dramatic decrease in nonverbal expressiveness. Activity 1 (the frog made during AVAP) occupied an intermediate position, benefiting from the advantage of object familiarity and the informal context. The research underscores the importance of a balance between structured and unstructured activities in the development of dialogic communication competence at early school age.*

Keywords: *dialogic communication, role-playing, language development, oral communication skills, nonverbal communication.*

Comunicarea dialogată reprezintă o componentă fundamentală a dezvoltării socio-emoționale și cognitive la vârsta școlară mică. În contextul educațional al clasei întâi, formarea capacității de a interacționa verbal în mod adecvat, utilizând formule de salut, de mulțumire, de solicitare, inițierea și susținerea unui dialog și utilizarea adecvată a limbajului în contexte variate, constituie un obiectiv major al curriculumului la disciplina Comunicare în limba română. După cum subliniază Gardner și Yaacob [6, p. 292] „jocul de rol și dialogul oferă copiilor mici cadrul natural în care aceștia își pot exersa abilitățile de comunicare într-un mediu protejat, caracterizat prin asumarea unor identități alternative" .

Jerome Bruner subliniază că „interacțiunea socială este cadrul în care copilul învață să utilizeze limbajul" [3, p. 45], evidențiind rolul dialogului în dezvoltarea cognitivă.

Prezentul studiu își propune să analizeze modul în care elevii din clasa I (28) își dezvoltă competențele de comunicare dialogată prin intermediul a trei tipuri distincte de activități de tip joc de rol. Cercetarea urmărește să evidențieze atât aspectele pozitive, precum dezinvoltura, creativitatea și înțelegerea umorului în dialog, cât și dificultățile întâmpinate de copii atunci când contextul devine mai formal sau structurat.

Literatura de specialitate subliniază faptul că abilitățile de comunicare dialogată se dezvoltă progresiv la copiii mici, fiind influențate atât de maturizarea cognitivă, cât și de experiențele sociale. Flavell [5, p. 45] afirmă că „abilitatea de a adopta rolul celuilalt în comunicare nu este o capacitate înnăscută, ci una care se construiește treptat, prin intermediul interacțiunilor sociale repetitive și al jocului de rol" .

Cercetările recente în domeniul psihologiei dezvoltării au demonstrat că, încă de la vârste fragede, copiii manifestă o tendință naturală de a segmenta informația complexă în unități mai simple atunci când comunică prin gesturi , ceea ce prefigurează structura limbajului vorbit. Această descoperire susține ipoteza că intervențiile educaționale timpurii în domeniul comunicării dialogate trebuie să valorifice această predispoziție naturală a copilului de a organiza informația într-o manieră accesibilă interlocutorului.

Jocul de rol reprezintă un instrument pedagogic valoros în facilitarea dezvoltării limbajului la copiii mici. Didow și Eckerman [4, p. 172] arată că „implicarea în jocuri de imitație nonverbale facilitează răspunsurile verbale ale copiilor mici și menținerea unor conversații conectate tematic pe parcursul mai multor schimburi verbale". Această observație este esențială pentru înțelegerea mecanismelor prin care activitățile ludice susțin dezvoltarea dialogului.

În plus, cercetătorii australieni au evidențiat faptul că bebelușii prea mici pentru a vorbi utilizează deja mijloace nonverbale sofisticate, pentru a interacționa social. Această descoperire sugerează că baza comunicării dialogate se construiește mult înainte de achiziția limbajului verbal, iar activitățile educaționale trebuie să valorifice aceste competențe preexistente.

Comunicarea nonverbală joacă un rol esențial în eficiența dialogului, chiar și la vârste fragede. Andronic [1, p. 340] subliniază că „funcția expresivă a comunicării se manifestă complex prin intermediul mimicii, mimului și gesturilor, nu doar prin cuvinte. Școala reprezintă mediul de comunicare și un factor educațional important, unde copilul devine conștient de modurile de exprimare verbală și nonverbală" . Această perspectivă integrativă asupra comunicării este fundamentală pentru proiectarea activităților didactice care vizează dezvoltarea dialogului.

Cercetarea s-a desfășurat pe parcursul a trei săptămâni la clasa I, din Școala Gimnazială Nr 17, urbană, cu un grup de 28 de elevi (16 fete și 12 băieți), cu vârste cuprinse între 7 și 8 ani.Toți participanții vorbesc limba română ca limbă maternă și nu prezintă deficiențe de limbaj sau de auz semnalate. Cercetarea a implicat trei activități distincte de producere a dialogului oral:

Activitatea 1 – Joc de rol cu păpușa-broască: În cadrul activităților AVAP, copiii au realizat individual o broscuță din materiale reciclabile, care putea fi mânuită ca o păpușă de mână. Ulterior, li s-a cerut să „dea viață" broscuței și să realizeze dialoguri orale în perechi, simulând întâlnirea dintre două broscuțe. Fiecare pereche a avut ocazia să-și prezinte dialogul în fața clasei și să-l continue pe parcursul a 2-3 minute.

Activitatea 2 – Dialog spontan cu jucării de pluș: Cu o zi înainte, elevii au fost anunțați să aducă de acasă o jucărie de pluș. În ziua următoare, fără o pregătire prealabilă a dialogurilor, copiii au fost rugați să-și „animeze" jucăriile și să construiască dialoguri spontane în perechi, în fața clasei.

Activitatea 3 – Dialog pregătit acasă: Copiilor li s-a oferit o listă cu trei titluri-sugestii pentru dialoguri, pe care urmau să le pregătească acasă:
„Întâlnire la bibliotecă" – două personaje care se întâlnesc și discută despre cartea preferată;
„La magazin"- un vânzător și un cumpărător care negociază prețul unui obiect;
„În parc"/ „ La telefon" – doi prieteni care se întâlnesc după o perioadă lungă de timp (la alegere).

Evaluarea performanțelor elevilor a fost realizată pe baza unei grile de observație care a urmărit următoarele criterii :

- Respectarea formulelor de salut, mulțumire și solicitare;
- Utilizarea intonației adecvate;
- Mimica și gesturile asociate discursului;
- Creativitatea și originalitatea dialogului;
- Capacitatea de a menține conversația (numărul de schimburi verbale);
- Sinceritatea/autenticitatea exprimării.
- Reacțiile la replicile colegilor (înțelegerea umorului).

În urma analizei celor trei activități, au rezultat următoarele date sintetizate în Tabelul 1:

Tabel 1. Performanțele elevilor pe criterii (N=28)

Criterii evaluate	**Activitatea 1 (Broscuța)**	**Activitatea 2 (Jucării pluș)**	**Activitatea 3 (Pregătit acasă)**
Respectă formulele de salut	26 (92,9%)	27 (96,4%)	28 (100%)
Respectă formulele de mulțumire	24 (85,7%)	25 (89,3%)	27 (96,4%)
Respectă formulele de solicitare	23 (82,1%)	24 (85,7%)	26 (92,9%)
Utilizează intonația adecvată	25 (89,3%)	26 (92,9%)	22 (78,6%)
Utilizează mimica și gesturi	26 (92,9%)	27 (96,4%)	18 (64,3%)
Demonstrează creativitate	25 (89,3%)	27 (96,4%)	20 (71,4%)
Menține conversația (>3 schimburi)	22 (78,6%)	25 (89,3%)	24 (85,7%)
Reacționează adecvat la umor	24 (85,7%)	26 (92,9%)	17 (60,7%)

Activitățile desfășurate se corelează direct cu competențele specifice din disciplina Comunicare în limba română (CLR), clasa I:

1.2. Participarea la dialoguri simple în diferite contexte de comunicare, realizată prin jocuri de rol și activități spontane;

2.1. Formularea de mesaje orale în situații familiare de comunicare, exersată prin dialogurile create de elevi;

2.2. Respectarea normelor elementare de comunicare, evidențiată prin utilizarea formulelor de salut, mulțumire și solicitare.

Elevii au folosit ca tipuri de jocuri de rol : „Întâlnire la bibliotecă” , „La cumpărături” , „În parc” sau „ La telefon”. Activitățile propuse contribuie la formarea competențelor de comunicare funcțională, punând accent pe interacțiune, adaptare la context și exprimare coerentă.

Analiza relevă faptul că elevii manifestă o participare activă și spontană la actul comunicării dialogate, ceea ce indică un nivel ridicat de implicare și disponibilitate pentru interacțiune verbală. De asemenea, se constată utilizarea corectă și adecvată a formulelor de politețe, semn al interiorizării normelor de comunicare. Interesul crescut pentru activitățile interactive constituie un factor favorizant în formarea competenței de comunicare dialogată, iar progresul vizibil în îmbogățirea vocabularului reflectă eficiența strategiilor didactice aplicate. Tendința de a întrerupe interlocutorul sugerează o insuficientă consolidare a regulilor conversaționale, iar vocabularul limitat în anumite situații comunicative poate restrânge expresivitatea și claritatea mesajului.

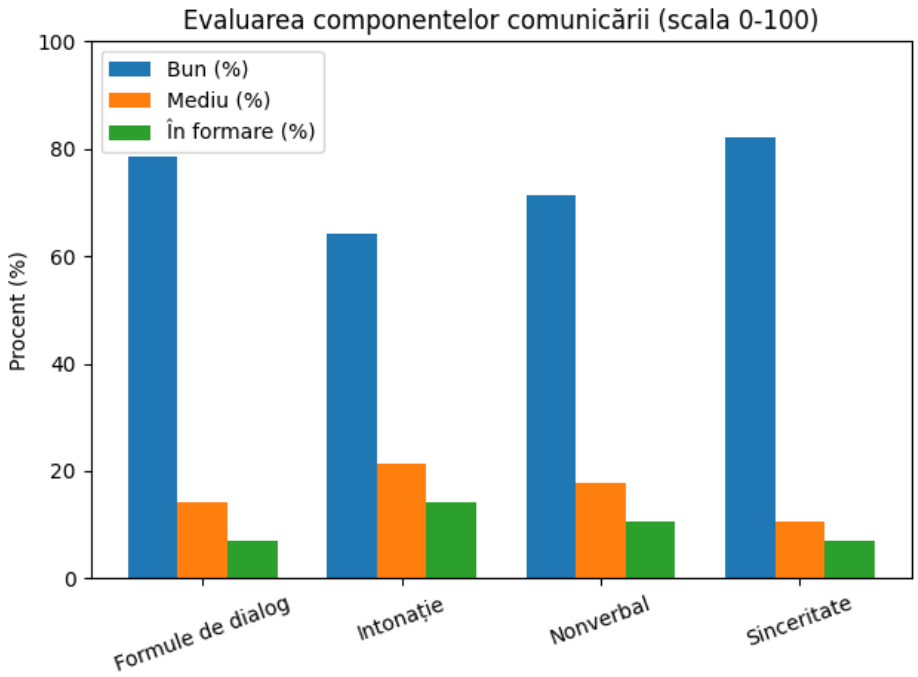


Fig. 2.1.Grafice privind utilizarea formulelor de salut, a intonației, a limbajului nonverbal și a sincerității

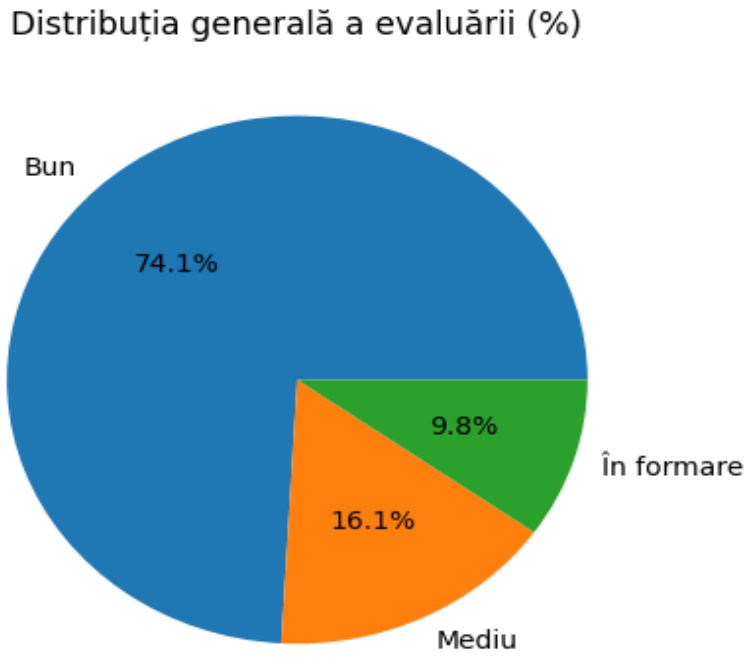


Fig. 2.2. Grafic privind evaluarea

Datele obținute evidențiază faptul că majoritatea elevilor (peste 70%) manifestă un nivel ridicat de dezinvoltură în comunicarea dialogată, ceea ce confirmă eficiența jocurilor de rol și interacțiune. În ceea ce privește utilizarea formulelor specifice dialogului, se constată o consolidare a comportamentelor lingvistice adecvate, elevii demonstrând interiorizarea normelor de politețe. Analiza intonației și a comunicării nonverbale relevă faptul că aceste componente sunt mai bine dezvoltate în contexte spontane decât în cele pregătite, ceea ce susține ideea că autenticitatea situației de comunicare favorizează expresivitatea. De asemenea, reacțiile de tip râs sau apreciere față de replicile colegilor indică nu doar înțelegerea mesajului, ci și implicarea afectivă în actul comunicării.

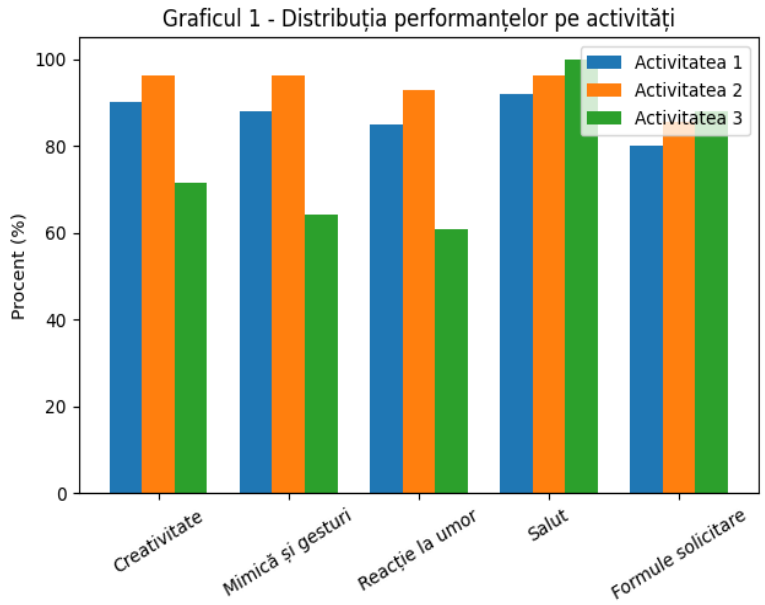


Fig. 3. Grafic comparativ între cele trei activități pentru fiecare categorie evaluată

Legendă figura 3: Performanțe comparative între cele trei activități de dialog (date procentuale). Se observă vizual superioritatea Activității 2 la categoriile nonverbale și creative, respectiv superioritatea Activității 3 la respectarea formulelor convenționale.

Graficul 3 prezintă distribuția procentuală a performanțelor elevilor pentru fiecare dintre cele trei activități, pe categorii de competențe. Se observă un model distinct: activitățile caracterizate prin spontaneitate ridicată (Activitatea 1 și, în special, Activitatea 2) generează scoruri superioare la categoriile ce vizează creativitatea (96,4% în A2 față de 71,4% în A3), utilizarea mimicii și a gesturilor (96,4% în A2 față de 64,3% în A3) și reacția adecvată la umor (92,9% în A2 față de 60,7% în A3). În schimb, activitatea pregătită acasă (A3) conduce la performanțe mai bune la criteriile ce vizează respectarea formulelor de politețe. (100% la salut în A3 față de 96,4% în A2). Aceste date sugerează existența unui „cost al formalizării”, pe măsură ce cerințele devin mai structurate și copiii își pregătesc anticipat replicile, autenticitatea și spontaneitatea exprimării nonverbale și creative sunt diminuate, în timp ce acuratețea convențiilor sociale crește. Rezultatele sunt în concordanță cu observațiile lui Kita și colaboratorilor [7], care au constatat că „preferințele copiilor mici pentru comunicare modelează modul în care arată limbajul” , atunci când li se permite să fie spontani, copiii comunică mai natural și mai expresiv.

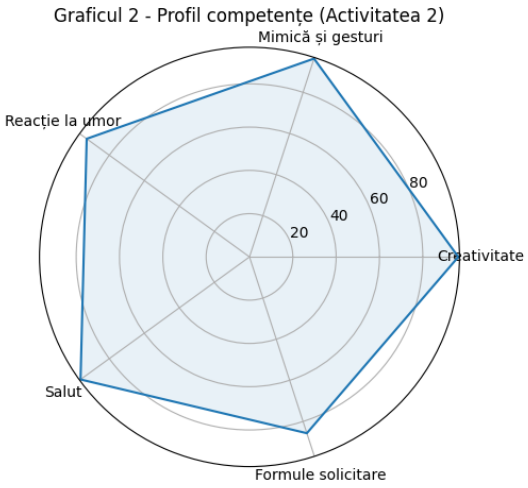


Fig.4. Radar chart pentru profilul competențelor de dialog în Activitatea 2

Legendă Figura 4: Profilul competențelor de dialog în condiții de spontaneitate (Activitatea 2). Graficul ilustrează punctele forte ale elevilor (creativitate, comunicare nonverbală, umor) și zonele care necesită dezvoltare (formule de solicitare).

Graficul oferă o vizualizare de tip radar a profilului competențelor de dialog în condițiile optime de spontaneitate (Activitatea 2). Se remarcă un profil relativ echilibrat, cu puncte forte evidențiate la categoriile „creativitate” (96,4%) și „utilizare mimică și gesturi” (96,4%), care ating niveluri aproape maxime. Aceste date sunt în concordanță cu afirmația lui Andronic [1, p. 341] conform căreia „școala reprezintă mediul de comunicare unde copilul devine conștient de modurile de exprimare verbală și nonverbală” . Zona care necesită cea mai mare atenție formativă este cea a „formulelor de solicitare” (85,7%), sugerând că, deși elevii de vârstă școlară mică stăpânesc satisfăcător formulele de salut și mulțumire, formulele de solicitare – care implică adesea nuanțe de politețe mai complexe („ați putea să...”, „vă rog frumos să...”) – sunt mai puțin internalizate. Această observație este relevantă pentru proiectarea intervențiilor educaționale ulterioare.

Aspecte pozitive identificate Datele colectate relevă multiple aspecte pozitive privind competența de comunicare dialogată a elevilor din clasa pregătitoare. În primul rând, majoritatea covârșitoare a copiilor (24 din 28, reprezentând 85,7%) au demonstrat capacitatea de a construi dialoguri, respectând regulile de bază ale conversației, inclusiv alternanța rolurilor de vorbitor și ascultător. Acest rezultat depășește așteptările pentru această grupă de vârstă și sugerează o expunere familială și școlară favorabilă dezvoltării limbajului.

În al doilea rând, s-a observat o înțelegere profundă a umorului în dialog, evidențiată de reacțiile autentice ale copiilor (râsete, zâmbete, comentarii spontane) la replicile colegilor. Așa cum subliniază cercetătorii australieni, „micuții se foloseau chiar de mici jocuri sociale, de care adulții nu își dau seama decât dacă urmăresc foarte atent comportamentul copiilor”. Această capacitate de a aprecia umorul într-un dialog sugerează nu doar înțelegerea conținutului literal, ci și a intențiilor comunicative și a nuanțelor pragmatice ale limbajului – un indicator important al dezvoltării competenței comunicative.

În al treilea rând, dezinvoltura și creativitatea manifestate în cadrul Activității 2 (dialoguri spontane cu jucării de pluș) au depășit așteptările. Copiii au creat povești elaborate, au atribuit personalități distincte jucăriilor și au menținut conversații coerente pe parcursul a 3-5 minute. Gardner și Yaacob [6, p. 298] explică acest fenomen prin faptul că „jocul de rol oferă copiilor un context sigur pentru experimentarea cu diferite registre lingvistice și identități sociale” .

Aspecte negative și dificultăți întâmpinate. În ciuda performanțelor generale bune, cercetarea a evidențiat și câteva aspecte care necesită atenție formativă. În primul rând, 4 elevi (14,3%) au întâmpinat dificultăți semnificative în construirea și menținerea unui dialog coerent, indiferent de context. Acești copii au avut tendința de a produce monologuri paralele (copilul mic are tendința de a-și centra discursul pe propria perspectivă, fără a integra pe deplin punctul de vedere al interlocutorului și reflectă o dezvoltare insuficientă a abilităților de ascultare activă) sau de a răspunde în mod neconex tematic la replicile colegului. Această observație este în concordanță cu constatările lui Flavell [5, p. 78], care nota că „există o variabilitate individuală semnificativă în ritmul dezvoltării abilităților de preluare a rolului în comunicare” . În al doilea rând, în cadrul Activității 3 (dialog pregătit acasă), s-a observat o diminuare vizibilă a spontaneității și a expresivității nonverbale. Copiii au devenit mai rigizi, mai preocupați de „a spune corect” replicile memorate și mai puțin capabili să reacționeze flexibil la neprevăzut. 10 elevi (35,7%) au prezentat o scădere cu peste 30% a scorului la categoria „utilizare mimică și gesturi” comparativ cu activitatea anterioară. Acest fenomen poate fi interpretat ca un efect al anxietății de performanță – atunci când sarcina este percepută ca fiind evaluată mai formal, copiii își inhibă comportamentele naturale de exprimare nonverbală. Este important de menționat că această dificultate nu reflectă o deficiență a copiilor, ci mai degrabă o caracteristică a dezvoltării tipice la această vârstă. După cum subliniază un studiu din domeniul psihologiei dezvoltării, „copiii de 7 ani arată cea mai puternică tendință de a descompune mișcarea și traseul în două gesturi separate, ceea ce înseamnă că mimica lor seamănă mai mult cu limbajul” – această tendință de a segmenta informația poate fi exacerbată în condiții de stres, ducând la o exprimare mai puțin fluentă.

Compararea celor trei activități evidențiază o relație interesantă între gradul de structurare a sarcinii și calitatea dialogului din perspectiva autenticității. Activitatea 2 (dialog spontan cu jucării de pluș) a generat cele mai bune rezultate la categoriile nonverbale și creative, în timp ce Activitatea 3 (dialog pregătit acasă) a condus la cea mai bună respectare a formulelor convenționale, dar la o scădere dramatică a expresivității nonverbale. Activitatea 1 (broscuța realizată la AVAP) a ocupat o poziție intermediară, beneficiind de avantajul familiarității cu obiectul (copiii și-au creat singuri păpușile) și al contextului informal.
Aceste rezultate susțin ipoteza că *spontaneitatea* este un factor important în manifestarea comportamentelor creative și expresive la copiii mici. Atunci când li se oferă libertatea de a improviza, copiii activează resurse cognitive și emoționale care nu sunt accesibile în condiții de sarcină structurată. Implicația pedagogică este clară: activitățile de tip joc de rol trebuie să păstreze un echilibru între structură (pentru a asigura achiziția convențiilor) și libertate (pentru a permite exprimarea autentică).

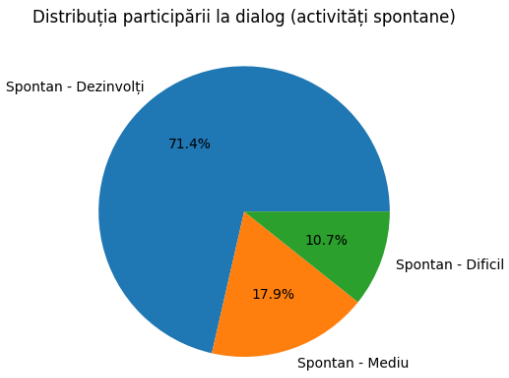


Fig. 5. Distribuția spontaneității

Distribuția participării la dialog în cadrul activităților spontane evidențiază faptul că majoritatea elevilor (71,4%) manifestă un comportament comunicativ dezinvolt, ceea ce confirmă eficiența strategiilor didactice centrate pe interacțiune și joc. Un procent mai redus de elevi (17,9%) se situează la un nivel mediu, în timp ce doar 10,7% întâmpină dificultăți, ceea ce indică necesitatea unor intervenții diferențiate.

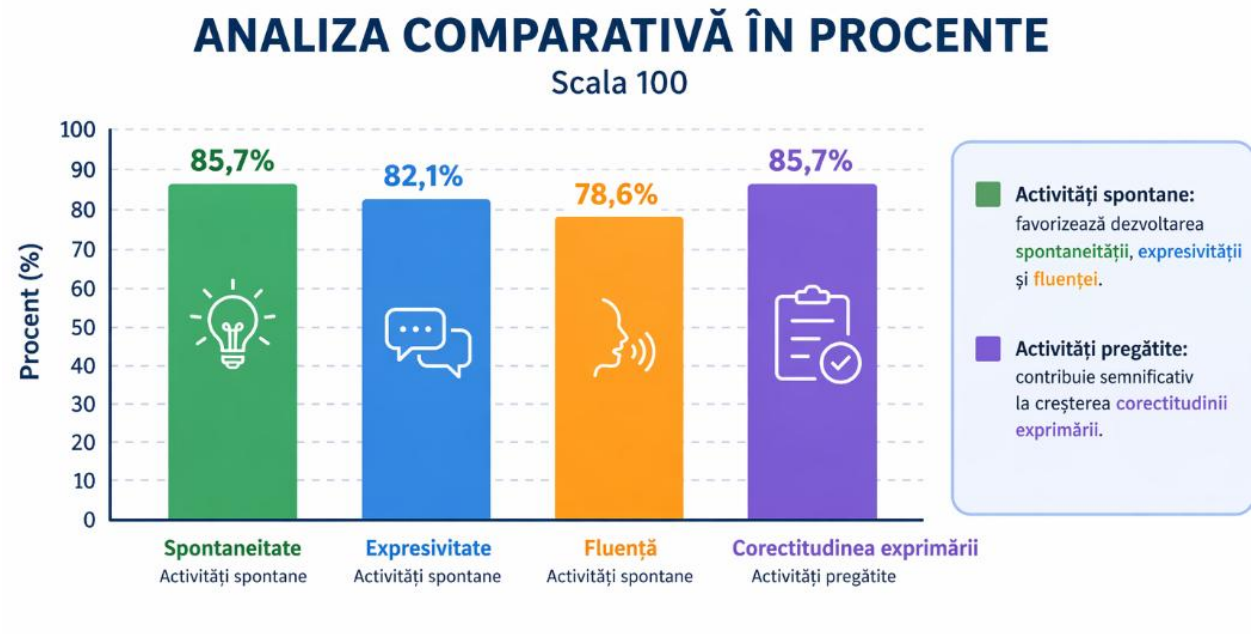


Fig. 6 Compararea activităților

Analiza comparativă în procente relevă faptul că activitățile spontane favorizează dezvoltarea spontaneității (85,7%), expresivității (82,1%) și fluenței (78,6%), în timp ce activitățile pregătite contribuie semnificativ la creșterea corectitudinii exprimării (85,7%). Aceste rezultate susțin ideea că un demers didactic echilibrat, care îmbină activitățile spontane cu cele structurate, este esențial pentru dezvoltarea competenței de comunicare orală.

Rezultatele cercetării se corelează direct cu competențele specifice prevăzute în Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română, clasa pregătitoare și clasa l. În conformitate cu programa, la finalul clasei I, elevii ar trebui să:

- **CS1**: „Să participe la conversații în diferite contexte de comunicare” – cercetarea noastră arată că 85,7% dintre elevi ating acest standard, cu mențiunea că performanța este superioară în contexte de spontaneitate comparativ cu contexte structurate.
- **CS2**: „Să utilizeze formule elementare de salut, de mulțumire, de solicitare” – datele indică o achiziție progresivă a acestor formule, cu un procent de 100% la salut în condiții de pregătire prealabilă, dar doar 92,9% în condiții spontane. Această discrepanță sugerează că transferul competenței în contexte noi necesită exersare suplimentară.
- **CS4**: „Să își exprime ideile și sentimentele în situații de comunicare orală” – scorurile ridicate la categoria creativitate (96,4% în A2) și reacție la umor (92,9% în A2) indică faptul că elevii posedă capacitatea de a-și exprima autentic emoțiile și ideile atunci când contextul este perceput ca fiind sigur și lipsit de presiune evaluativă.

Profilul absolventului clasei I, așa cum este definit în programa școlară, include capacitatea de „a interacționa verbal cu colegii și adulții în diverse situații de comunicare”. Datele noastre sugerează că majoritatea elevilor (peste 85%) se îndreaptă către atingerea acestui profil, deși există o minoritate (14,3%) care necesită intervenții suplimentare.

Cercetarea de față demonstrează că elevii din clasa l posedă o capacitate observabilă de a construi dialoguri orale creative și expresive, în special atunci când contextul permite spontaneitatea și jocul de rol la liberă alegere . Păpușa realizată manual în cadrul AVAP și jucăriile de pluș aduse de acasă s-au dovedit a fi instrumente pedagogice eficiente în facilitarea acestor comportamente comunicative. De asemenea, s-a constatat că pregătirea anticipată a dialogurilor, deși utilă pentru fixarea formulelor convenționale, poate inhiba exprimarea nonverbală autentică și creativitatea.

Principalele implicații pedagogice ale cercetării sunt:

1. **Echilibrarea activităților structurate și nestructurate**: Este recomandabil ca activitățile de tip joc de rol să alterneze între momente de pregătire (pentru achiziția convențiilor) și momente de improvizație liberă (pentru dezvoltarea creativității și a expresivității nonverbale).
2. **Valorificarea jucăriilor și obiectelor familiare**: Utilizarea obiectelor create de copii sau aduse de acasă crește gradul de implicare emoțională și autenticitatea exprimării.
3. **Atenționarea asupra efectelor anxietății de performanță**: Evaluarea competențelor de comunicare orală ar trebui să se realizeze preponderent în contexte naturale, non-formale, pentru a nu inhiba comportamentele autentice ale copiilor.
4. **Intervenția diferențiată**: Pentru cei 14,3% dintre elevi care întâmpină dificultăți în menținerea dialogului, se recomandă activități suplimentare de tip joc de rol în perechi, cu sprijinul unui partener mai competent.

Studiul de față se încadrează într-o abordare exploratorie și oferă o perspectivă practică asupra dezvoltării comunicării dialogate la elevii din clasa I. Dimensiunea eșantionului (N=28), provenind dintr-o singură unitate școlară, permite o analiză detaliată și contextualizată a comportamentelor comunicative, surprinzând particularități relevante ale grupului investigat. De asemenea, perioada de desfășurare, deși relativ scurtă, a fost suficientă pentru a evidenția tendințe semnificative în manifestarea spontaneității și a corectitudinii exprimării. Absența unei evaluări inițiale a fost compensată prin observația sistematică și prin diversitatea situațiilor de învățare propuse, care au permis conturarea unui profil autentic al competențelor de comunicare ale elevilor. Astfel, rezultatele obținute constituie un punct de plecare valoros pentru investigații viitoare și pentru optimizarea practicilor didactice. În acest context, jocul de rol s-a dovedit a fi o metodă didactică eficientă în stimularea comunicării dialogate la elevii din clasa I, facilitând implicarea activă a acestora în situații de comunicare apropiate de realitate. Prin intermediul situațiilor simulate, elevii au avut oportunitatea de a-și exersa exprimarea orală într-un cadru securizant, dezvoltându-și atât fluența verbală, cât și încrederea în propriile abilități de comunicare. De asemenea, activitățile de tip *joc de rol* au contribuit la îmbogățirea vocabularului activ și la formarea unor structuri dialogate corecte, adecvate contextului.

În același timp, s-a observat o creștere a capacității de ascultare activă și de respectare a regulilor de comunicare, aspecte esențiale în formarea competenței de comunicare orală la vârsta școlară mică. Totodată, *jocul de rol* a contribuit la diminuarea timidității și a blocajelor de exprimare, oferind elevilor mai puțin siguri pe sine ocazia de a participa activ fără teama de a greși. Activitățile desfășurate în perechi sau în grupuri mici au favorizat cooperarea și schimbul de idei, ceea ce a condus la o mai bună coeziune a colectivului de elevi. De asemenea, s-a constatat că această metodă sprijină dezvoltarea gândirii creative, elevii fiind puși în situația de a găsi rapid răspunsuri și formulări adecvate în contexte variate de comunicare. În ansamblu, utilizarea jocului de rol în activitățile de limba și comunicare reprezintă un demers didactic valoros, cu impact direct asupra formării competențelor de comunicare dialogată la vârsta școlară mică.

În concluzie, studiul confirmă faptul că vorbirea dialogată nu reprezintă doar un obiectiv curricular, ci un veritabil instrument de construcție a identității cognitive și socio-

emoționale a elevului de vârstă mică. Rezultatele obținute evidențiază superioritatea contextelor de învățare autentice, în care spontaneitatea, expresivitatea și interacțiunea reală devin catalizatori ai dezvoltării limbajului. În același timp, rigoarea activităților pregătite își dovedește utilitatea în structurarea discursului, conturând necesitatea unei abordări didactice echilibrate. Din această perspectivă, cadrul didactic este chemat să proiecteze experiențe de învățare care să valorifice dialogul ca practică vie, nu ca exercițiu formal, transformând sala de clasă într-un spațiu al comunicării autentice. Astfel, educația timpurie capătă valențe formative profunde, contribuind decisiv la dezvoltarea unor viitori comunicatori competenți, reflexivi și adaptați cerințelor societății contemporane.

BIBLIOGRAPHY:

1. Andronic, M. L., *Expresia figurativă – instrument al cunoașterii în comunicarea nonverbală*, în volumul *Școala modernă: provocări și oportunități*, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2015, pp. 339–342, ISBN: 978-9975-48-084-9
2. Brougère, G., *Joc și educație*, Polirom, Iași, 2005, ISBN: 973-681-913-1
3. Bruner, J., *Child's talk: Learning to use language*, Oxford University Press, Oxford, 1983, ISBN: 978-0-19-289111-8
4. Didow, S. M.; Eckerman, C. O., *Toddler peers: From nonverbal coordinated action to verbal discourse*, Social Development, vol. 10(2), 2001, pp. 170–188,
5. Flavell, J. H., *The development of role-taking and communication skills in children*, Wiley, New York, 1968, ISBN:978-0471252333
6. Gardner, S.; Yaacob, A., *Role play and dialogue in early childhood education*, Springer, New York, 2008, pp. 291–303, DOI: 978-1-4020-9371-0
7. Kita, S.; Clay, Z.; Pople, S.; Hood, B., *Use of gestures reflects language instinct in young children*, Psychological Science, 2014
8. Piaget, J., *Limbaj și gândire la copil*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2005, ISBN: 973-30-1551-4
9. Summison, J., *Ne împrietenim chiar înainte de a învăța să vorbim*, Descoperă.ro, 19 februarie 2012,
10. Vygotsky, L. S., *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge, 1978, ISBN: 978-0674576292

UNDERSTANDING RESPONSES TO DIFFERENCE IN A TECHNOLOGICALLY MEDIATED WORLD: A RELATIONAL PERSPECTIVE

Alexandrina Popescu-Cruceanu
Psychologist, Speech and Language Therapist, CJRAE Suceava

Abstract: *This study explores how individuals perceive, interpret, and respond to difference in contemporary relational contexts, with a particular focus on situations involving neurodiversity, such as Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). Drawing on qualitative data collected through open-ended questionnaires administered to parents, teachers, and members of the broader community, the research identifies recurring patterns of response, including empathic engagement, defensive distancing, and ambivalent positioning. Beyond descriptive analysis, the study proposes an interpretative perspective that understands these responses as forms of regulation of relational engagement, shaped by the individual's capacity to remain involved in situations perceived as emotionally and cognitively demanding. In this sense, responses to difference are not reduced to attitudes or levels of knowledge, but are approached as dynamic processes through which individuals negotiate their involvement in relational contexts. The paper also considers the broader implications of these dynamics in a technologically mediated world, where the increasing presence of artificial intelligence in educational settings may influence how individuals engage with complex relational situations, difference, and relational demands. From this perspective, the study highlights the importance of maintaining human relational engagement as a central dimension of educational and social processes.*

Keywords: *neurodiversity, relational dynamics, engagement regulation, educational contexts, artificial intelligence*

1. Introduction

Contemporary societies are increasingly characterized by diversity in ways of thinking, learning, communicating, and relating to others, while educational systems are increasingly challenged to respond to diverse developmental and learning needs [6]. Within this broader context, neurodiversity has emerged as an important topic in educational, psychological, and social research. Conditions such as autism spectrum disorder (ASD) and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) have received growing attention due to their prevalence and the challenges they may generate in educational and social environments [2].
Research has traditionally focused on the characteristics, needs, and developmental trajectories of individuals diagnosed with ASD and ADHD. Considerable efforts have been dedicated to improving assessment procedures, therapeutic interventions, educational adaptations, and family support programs [1; 4; 3]. While these contributions remain essential, less attention has been devoted to a complementary question: how do other people perceive and respond to difference?

The experiences of children with ASD and ADHD are influenced not only by their individual characteristics but also by the reactions of parents, teachers, peers, and members of the wider community [5; 7]. Acceptance, inclusion, support, misunderstanding, avoidance, and stigmatization all contribute to the quality of these experiences. Consequently, understanding responses to difference becomes an important step toward creating more inclusive educational and social environments.

This issue acquires additional relevance in a world increasingly mediated by digital technologies and artificial intelligence. Contemporary technologies provide unprecedented

access to information and facilitate decision-making processes. However, they also raise questions regarding how individuals engage with uncertainty, ambiguity, and relational complexity. As interactions become progressively supported by technological systems, it becomes important to examine whether such systems encourage deeper engagement with difference or contribute to forms of relational distancing.

The present study explores how individuals perceive, interpret, and respond to neurodiversity, with particular attention to ASD and ADHD. Based on qualitative data collected from parents, teachers, and members of the wider community, the research identifies recurring patterns of response and examines their relational significance. Beyond descriptive findings, the study proposes an interpretative perspective that understands these responses as dynamic processes through which individuals regulate their involvement in situations perceived as emotionally, cognitively, and relationally demanding.

2. Theoretical Background

2.1. Difference as a Relational Phenomenon

Difference is often approached as a characteristic of individuals who differ from socially established norms. Within educational and clinical contexts, this perspective tends to emphasize diagnostic categories, functional limitations, or developmental particularities. While such approaches provide valuable information, they may overlook an important dimension of difference: its relational character.

Difference becomes socially meaningful only through interaction, as individual development and social participation are fundamentally embedded in relational contexts [9, 10]. The challenges associated with neurodiversity emerge not solely from the characteristics of the individual but also from the ways in which these characteristics are interpreted, accommodated, accepted, or rejected by others. Consequently, responses to difference constitute an important component of the lived experience of neurodivergent individuals [5; 4].

Several authors have highlighted the central role of relationships in human development. Winnicott [10] emphasized the importance of facilitating environments in supporting emotional development, while Stern [9] demonstrated how interpersonal experiences contribute to the formation of the self from the earliest stages of life. These perspectives suggest that development cannot be understood independently of the relational contexts within which it unfolds.

From this standpoint, situations involving neurodiversity may be viewed as relational encounters that require individuals to negotiate uncertainty, adapt expectations, and remain engaged despite emotional or cognitive challenges. Such encounters frequently demand patience, flexibility, empathy, and tolerance for ambiguity. The ability to sustain these forms of engagement may therefore influence the quality of responses to difference.

2.2.Relational Engagement and the Regulation of Involvement

The present study adopts a perspective according to which human development involves a continuous negotiation between engagement and the capacity to sustain engagement over time. Individuals are constantly confronted with situations that invite greater involvement, responsibility, visibility, or relational openness. However, the ability to remain engaged in these situations varies according to personal, contextual, and relational resources.

From this perspective, responses to difference may be understood not merely as expressions of attitudes or knowledge but also as forms of relational regulation. Acceptance, avoidance, distancing, and ambivalence may represent different ways through which individuals manage the demands associated with situations perceived as challenging or emotionally intense.

Such an interpretation does not reduce distancing or withdrawal to simple deficits of empathy. Instead, these responses may reflect attempts to preserve psychological balance when

the demands of a relational situation exceed the individual's perceived capacity for sustained involvement. This perspective allows for a more nuanced understanding of the dynamics underlying interactions with neurodivergent individuals and highlights the importance of considering both personal and contextual factors in the analysis of social responses.

3. METHOD

3.1.Participants and Data Collection

The study is based on qualitative data collected during two successive data collection periods conducted in 2024 and 2026. Data were gathered through open-ended questionnaires administered to individuals who were directly or indirectly familiar with autism spectrum disorder (ASD) and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD).

Participants included parents, teachers, educational professionals, medical personnel, family members, colleagues, and members of the wider community. The diversity of respondent categories allowed the exploration of multiple perspectives regarding the challenges associated with neurodiversity and the ways in which individuals perceive and respond to developmental and functional differences.

3.2.Data Analysis

A thematic analysis approach was employed in order to identify recurring patterns, meanings, and interpretative frameworks emerging from participants' responses. Rather than focusing exclusively on the frequency of specific themes, the analysis aimed to understand how respondents constructed meaning around neurodiversity and how they described their own reactions and those of the surrounding social environment.

The analysis followed an iterative process involving repeated reading of responses, identification of recurring themes, grouping of similar meanings, and interpretation of broader relational dynamics.

4. FINDINGS

4.1.Theme 1. Difference as a Challenge of Social Acceptance

One of the most consistent findings across both datasets concerns the importance of social acceptance and inclusion. Participants repeatedly identified acceptance by peers, teachers, parents, and the wider community as one of the major challenges associated with ASD and ADHD.

Many respondents emphasized difficulties related to integration into educational settings and social groups, referring to experiences of rejection, misunderstanding, stigmatization, and exclusion. Concerns regarding social participation often appeared more frequently than references to the symptoms themselves, suggesting that relational and social factors constitute a central component of lived experience [4; 5.]

Statements such as *"the challenge of being accepted," "social integration and acceptance,"* or *"acceptance in society and school integration"* illustrate the centrality of this theme in participants' accounts.

4.2.Theme 2. Relational Demands and Emotional Burden

A second recurring theme concerns the emotional, cognitive, and practical demands associated with supporting neurodivergent children.

Parents frequently referred to the need for patience, constant emotional availability, sustained attention, and long-term commitment. Several responses highlighted fatigue and the effort required to remain engaged in situations that often involve uncertainty, behavioural challenges, and continuous adaptation. These findings are consistent with previous studies

emphasizing parental burden, coping processes, and the emotional demands associated with supporting children with ASD and ADHD [5; 3].

The recurring references to "permanent emotional availability," "a lot of patience," and "having enough energy" suggest that respondents experienced neurodiversity not only as a developmental condition affecting the child, but also as a relational reality requiring ongoing engagement from those around them.

4.3.Theme 3. Defensive Distancing and Ambivalent Responses

Although many participants expressed empathy and willingness to support neurodivergent children, the data also revealed signs of hesitation, uncertainty, and distancing. These responses did not necessarily reflect rejection or hostility. Rather, they appeared to emerge in situations where individuals felt insufficiently prepared, unsupported, or emotionally overwhelmed.

Several respondents referred to the lack of knowledge among teachers and community members, difficulties in understanding specific behaviours, and uncertainty regarding appropriate ways of responding. In some cases, these difficulties seemed to generate avoidance or reduced involvement.

Such findings suggest that responses to difference may not always be determined by attitudes alone. Instead, they may reflect the individual's perceived ability to remain engaged in situations experienced as demanding, unpredictable, or emotionally intense.

From this perspective, distancing may be interpreted not exclusively as a lack of empathy, but also as an attempt to manage personal limits in the face of relational demands that are perceived as difficult to sustain.

4.4.Theme 4. Shared Responsibility and Support Networks

Another prominent theme concerns the perception that supporting neurodivergent individuals should not be viewed as the responsibility of a single person or institution. Participants repeatedly emphasized the importance of collaboration among families, schools, specialists, and the wider community.

References to multidisciplinary teams, coordinated interventions, and collective involvement appeared consistently across both datasets. Respondents frequently argued that meaningful inclusion requires cooperation between multiple actors and cannot be achieved through isolated efforts.

These findings indicate that neurodiversity is understood not only as an individual or family issue but also as a broader social and relational challenge. The quality of support appears to depend on the extent to which different actors are able to coordinate their efforts and share responsibility.

The emphasis placed on collective involvement suggests that respondents perceive inclusion as a relational process rather than as an individual achievement.

5. Discussion

The findings of the present study suggest that responses to difference are shaped by factors that extend beyond knowledge, information, or explicitly stated attitudes. While educational interventions frequently focus on increasing awareness and understanding [3; 4], the results indicate that another dimension may be equally important: the capacity to sustain relational engagement in situations perceived as demanding.

Across the responses, acceptance, avoidance, empathy, hesitation, and ambivalence appeared not as fixed personality traits, but as dynamic reactions emerging within specific relational contexts. Individuals seemed to differ not only in what they knew about ASD or ADHD, but also in their ability to remain involved when faced with uncertainty, emotional intensity, behavioural challenges, or prolonged responsibility.

From this perspective, responses to difference may be understood as forms of regulation of relational engagement. Empathic involvement, defensive distancing, and ambivalent positioning can be interpreted as different ways through which individuals negotiate their participation in situations that require emotional, cognitive, and relational resources.

Such an interpretation allows for a more nuanced understanding of behaviours that are often described exclusively in moral terms. Rather than reducing avoidance or withdrawal to indifference or lack of empathy, these responses may also reflect attempts to preserve psychological stability when relational demands exceed perceived capacities. This perspective is consistent with relational and developmental approaches emphasizing the role of context and interaction in shaping human functioning [9; 10].

The findings therefore invite a shift from asking whether individuals are willing to accept difference to exploring the conditions that enable them to remain engaged with difference in meaningful and sustainable ways.

5.1.An Interpretative Perspective on Relational Engagement Regulation

The findings identified in the present study suggest the possibility of approaching responses to difference through a broader interpretative framework focused on the regulation of relational engagement.

Within this perspective, situations involving neurodiversity may be understood as contexts that invite individuals to occupy new relational positions characterized by increased responsibility, visibility, uncertainty, and interpersonal involvement. Such situations frequently require individuals to expand their capacity for engagement beyond familiar or previously established patterns.

However, the capacity to sustain such forms of engagement is not unlimited. Individuals differ in their ability to remain involved in emotionally, cognitively, and relationally demanding contexts. Consequently, responses such as empathic involvement, defensive distancing, or ambivalent positioning may reflect attempts to regulate participation in ways that preserve psychological and relational viability.

This interpretation resonates with a broader conceptual perspective that understands human development as a continuous negotiation between existential expansion and the conditions required for its livability [8]. From this viewpoint, acceptance and inclusion may depend not only on knowledge or attitudes but also on the individual capacity to inhabit increasingly demanding relational spaces without withdrawing from them.

The present interpretation is consistent with the emerging framework of the Existential Space Regulation System (ESRS) [8], which conceptualizes human development not as a linear trajectory of differentiation or growth, but as a continuous negotiation between existential expansion and the conditions required for its livability.

From this viewpoint, acceptance and inclusion may depend not only on knowledge or attitudes but also on the individual capacity to inhabit increasingly demanding relational spaces in ways that remain psychologically and relationally livable.

6. Artificial Intelligence, Technological Mediation and Relational Engagement

The findings presented above acquire additional relevance within a social context increasingly shaped by digital technologies and artificial intelligence. Educational systems are progressively incorporating AI-based tools designed to facilitate access to information, personalize learning, support decision-making, and optimize educational processes [12; 11].

These developments offer significant benefits. Artificial intelligence can contribute to the identification of learning needs, facilitate communication, provide educational resources, and support both teachers and families in navigating complex situations. In contexts involving

neurodiversity, AI may improve access to information, reduce uncertainty, and assist in the development of individualized educational strategies [12; 11].

However, beyond these practical advantages, the increasing mediation of human interactions through technological systems raises important ethical and relational questions. Access to information does not automatically translate into understanding, just as knowledge about a condition does not necessarily lead to meaningful engagement with the person who experiences it.

The present findings suggest that one of the central challenges associated with difference is not merely informational but relational. Participants repeatedly referred to the emotional, cognitive, and interpersonal demands involved in supporting neurodivergent individuals. These demands often require patience, flexibility, tolerance for ambiguity, and the capacity to remain engaged despite uncertainty or discomfort.

From this perspective, there is a risk that technological systems may inadvertently encourage forms of externalization of understanding. Individuals may increasingly rely on technological tools to explain, categorize, or manage situations that traditionally required direct interpersonal engagement. While such tools can provide valuable support, they cannot fully replace the relational processes through which empathy, trust, and mutual understanding are developed.

Consequently, the ethical challenge posed by artificial intelligence in education may not be limited to issues of accuracy, privacy, or access. It may also involve preserving opportunities for authentic human engagement with difference and maintaining the relational dimensions of education emphasized in recent international guidelines regarding AI use in educational contexts [11].

In this sense, the responsible integration of artificial intelligence requires maintaining a balance between efficiency and human presence, between access to information and relational understanding, and between technological assistance and direct interpersonal involvement.

7. Conclusions

The present study explored how individuals perceive and respond to neurodiversity, focusing on autism spectrum disorder and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder as contexts in which difference becomes particularly visible within educational and social environments.

The findings indicate that responses to difference are shaped not only by knowledge and attitudes but also by the capacity to sustain relational engagement in situations experienced as emotionally, cognitively, and socially demanding. Patterns such as empathic involvement, defensive distancing, and ambivalent positioning appear to reflect different ways of negotiating participation in such contexts. This perspective suggests that inclusion may depend not only on awareness and acceptance, but also on the conditions that allow individuals to maintain relational engagement in ways that remain viable over time.

The study further suggests that understanding responses to difference requires moving beyond individual explanations and considering the broader relational and contextual conditions that influence engagement.

Within an increasingly technologically mediated world, these findings acquire additional ethical significance. While artificial intelligence offers important opportunities for education and inclusion, maintaining authentic human engagement remains essential. Technology may support understanding, but it cannot fully replace the relational processes through which acceptance, trust, empathy, and inclusion are constructed.

Future research may further explore these dynamics through mixed-methods approaches and investigate the ways in which technological mediation influences relational engagement across diverse educational and social contexts.

BIBLIOGRAPHY:

1. American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). Washington, DC: Author.
2. Bignell, S. (2018). Autism, Asperger's & ADHD: What you need to know. A guide for parents, students and other professionals. Nottingham: My Child Services Publishing.
3. Dahl, V., Ramakrishnan, A., Spears, A. P., Jorge, A., Lu, J., Bigio, N. A., & Chacko, A. (2020). Psychoeducation interventions for parents and teachers of children and adolescents with ADHD: A systematic review of the literature. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 32(2), 257–292. https://doi.org/10.1007/s10882-019-09689-0
4. Dawson-Squibb, J.-J., Davids, E. L., Harrison, A. J., Molony, M. A., & de Vries, P. J. (2020). Parent education and training for autism spectrum disorders: Scoping the evidence. Autism, 24(1), 7–25. https://doi.org/10.1177/1362361319840145
5. Higgins, D. J., Bailey, S. R., & Pearce, J. C. (2005). Factors associated with functioning style and coping strategies of families with a child with an autism spectrum disorder. Autism, 9(2), 125–137. https://doi.org/10.1177/1362361305051403
6. Morin, E. (2008). On complexity. Cresskill, NJ: Hampton Press.
7. Narad, M. E., Garner, A. A., Peugh, J. L., Tamm, L., Antonini, T. N., Kingery, K. M., Simon, J. O., & Epstein, J. N. (2015). Parent–teacher agreement on ADHD symptoms across development. Psychological Assessment, 27(1), 239–248. https://doi.org/10.1037/pas0000034
8. Popescu-Cruceanu, A. (2026). Existential Space Regulation System (ESRS): Preliminary conceptual framework. Unpublished manuscript.
9. Stern, D. N. (1985). The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology. New York, NY: Basic Books.
10. Winnicott, D. W. (1965). The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development. London: The Hogarth Press.
11. UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO.
12. OECD. (2021). Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots. Paris: OECD Publishing.